



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PROPP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO, MESTRADO *STRICTO SENSU*
PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE**



LUCI MEIRE CORRÊA ANASTÁCIO

**FRONTEIRA E EDUCAÇÃO PÚBLICA: O PROGRAMA ESCOLAS
INTERCULTURAIS DE FRONTEIRA (PEIF) EM PONTA PORÃ (BR) E PEDRO
JUAN CABALLERO (PY)**

Campo Grande/MS

2018

LUCI MEIRE CORRÊA ANASTÁCIO

**FRONTEIRA E EDUCAÇÃO PÚBLICA: O PROGRAMA ESCOLAS
INTERCULTURAIS DE FRONTEIRA (PEIF) EM PONTA PORÃ (BR) E PEDRO
JUAN CABALLERO (PY)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado *Stricto Sensu* Profissional em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande-MS, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Formação de Professores e Diversidade.

Orientador: Prof. Dr. Orlando Moreira Junior
Co-Orientador: Prof. Dr. Roberto Ortiz Paixão

Campo Grande/MS

2018

A552f Anastácio, Luci Meire Corrêa

Fronteira e educação pública: o programa escolas interculturais de fronteira (PEIF) em Ponta Porã (BR) e Pedro Juan Caballero (PY)/Luci Meire Corrêa Anastácio. Campo Grande, MS: UEMS, 2018.

165f.; 30cm.

Dissertação (Mestrado)– Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação. 2018.

Orientador: Prof. Dr. Orlando Moreira Junior.

Co-Orientador: Prof. Dr. Roberto Ortiz Paixão.

1.Fronteira. 2.Educação pública 3.Interculturalidade

4.PEIF I. Título.

CDD 23.ed. 379.2

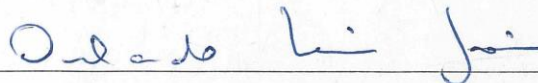
LUCI MEIRE CORRÊA ANASTÁCIO

**FRONTEIRA E EDUCAÇÃO PÚBLICA: o Programa Escolas Interculturais de
Fronteira (PEIF) em Ponta Porã (BR) e Pedro Juan Caballero (PY)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado *Stricto Sensu* Profissional em Educação. Área de concentração: Formação de Educadores. Linha de pesquisa: Formação de Professores e Diversidade, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande-MS, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação.

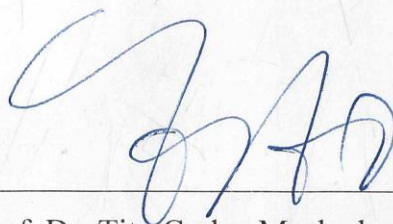
Aprovada em 16/03/2018

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Orlando Moreira Junior (Orientador)

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)



Prof. Dr. Tito Carlos Machado de Oliveira

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (CADEF-UFMS)



Profa. Dra. Patrícia Alves Carvalho

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter dado-me sabedoria, saúde, capacitado-me, cuidado-me e dado-me força para realizar este trabalho. Sem Sua presença incondicional eu não conseguiria.

Ao meu esposo Luís, pela força e compreensão dispensada a mim, em todos os momentos.

Aos meus filhos, Thiago e Matheus, por compreender a minha ausência, e demonstrarem por mim o amor que necessito na hora e momento oportunos.

Ao meu pai, Dário, meu grande herói, que sempre torceu por mim, orando por mim e abençoando-me, mesmo de longe, sempre esteve comigo.

À Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul de Campo Grande, que acolheu-me e sempre esteve com as portas abertas para receber mesmo os que vêm de longe buscar conhecimentos, com sua equipe sempre pronta a atender-nos. Obrigada, de coração, pela oportunidade de avançar em meus estudos.

Aos meus professores das disciplinas, que não pouparam esforços em fazer-nos conhecer o que necessitávamos, e foram além com seus ensinamentos oportunos, acreditando no potencial de cada aluno, mostrando o verdadeiro papel do educador, que é ser acolhedor.

Muito especial é o meu querido orientador Prof. Dr. Orlando Moreira Junior, que mesmo sabendo das minhas limitações quanto à Geografia, por ser alfabetizadora, aceitou o desafio e acreditou que eu faria um bom trabalho, apontando os caminhos corretos e seguros que deveria seguir para conduzir minha pesquisa. O senhor foi essencial na condução da

pesquisa, atendendo-me, de pronto, em todos os momentos de dúvidas e incertezas, transmitindo confiança, motivação, segurança e estímulo para eu prosseguir. Serei eternamente grata ao senhor e estará sempre presente em minha memória e guardado como uma doce lembrança. Obrigada pela competência, compromisso, compreensão, por ser generoso em compartilhar conhecimentos, pela perfeição na orientação em todos os passos do trabalho, pela paciência, empenho e dedicação, de coração.

Agradeço também ao meu co-orientador, Prof. Dr. Roberto Ortiz Paixão, que foi quem acreditou em mim, aceitando me orientar quando ingressei no programa. Mesmo sabendo que não sou da mesma área de formação, aceitou o desafio. E me ensinou a entender a importância de compreender teoricamente a fronteira. O senhor esteve comigo no início desta pesquisa e foi um pesar sua partida no final, não podendo acompanhar o resultado. Mas cada vez mais eu acredito que Deus coloca sempre as pessoas em nossas vidas por algum motivo e, certamente aprendi muito com sua passagem pela minha. Obrigada por tudo.

À coordenadora do Programa de Mestrado *Stricto Sensu* Profissional, Profa. Dra. Celi Corrêa Neres, pelo cuidado e atenção especial, por mim e outros colegas, que são de outro município, sempre procurou viabilizar as relações de secretaria, entre tantas vezes que precisamos, sempre foi muito educada, gentil e solícita. Muito obrigada. A sua força fez a diferença em nossas vidas.

Aos componentes da banca, que com suas importantes contribuições puderam enriquecer o trabalho. Obrigada ao Prof. Dr. Walter Guedes da Silva (UEMS), da banca da qualificação e à Profa. Dra. Patrícia Alves Carvalho (UEMS), da banca da defesa.

Quero deixar registrado também, meu especial agradecimento e grande admiração ao Professor Dr. Tito Carlos Machado de Oliveira (CADEF/UFMS), componente das bancas da qualificação e da defesa. Pelo profissional estudioso e pesquisador da fronteira que é, compartilhando seus conhecimentos por meio de seus livros e artigos escritos sobre o tema, e também pelas contribuições e participações nas minhas bancas.

Agradeço ao meu querido e estimado Exmo. Sr. Hélio Peluffo Filho, Prefeito Municipal de Ponta Porã-MS, pela concessão de licença para estudo, pois sem ela eu não conseguiria realizar este estudo. Muito obrigada pela visão que tem em perceber a necessidade de complementar e atualizar o conhecimento, visando educação de qualidade no município. Muito obrigada, de coração.

Ao meu querido amigo de longa data, Dr. Eduardo Esgaib Campos, Secretário de Governo e Comunicação da Prefeitura Municipal de Ponta Porã-MS, que articulou a liberação da minha licença para estudo. O senhor foi essencial na realização de mais essa etapa em minha vida. É muito caro e especial para mim, sempre generoso, presente e pronto quando necessito. Muito obrigada, de coração.

À Professora Maria Leny Antunes Klais, Secretária Municipal de Educação, minha amiga e irmã, geógrafa excelente, grande exemplo de vida pessoal e profissional para mim. Serei eternamente grata pelo apoio, valor e força que me deu durante a trajetória deste curso, sempre incentivando-me e valorizando meu esforço nesta caminhada. Meu muito obrigada. Sua visão e companheirismo fizeram toda a diferença para eu prosseguir.

Aos meus grandes amigos e irmãos do peito, de toda hora, Renata Franco Icassatti e César Icassatti, que Deus os conserve e continuem sendo essa benção. Pessoas com quem sempre pude contar, em todas as horas e momentos, que sempre torceram por mim e me apoiaram. Agradeço de coração. Obrigada.

Ao coordenador da Escola Estadual João Brembatti Calvoso, Valério do Amaral, por compreender minha ausência na escola, sem cobrar-me, auxiliando-me quando necessário. Obrigada.

Às minhas colegas professoras da Escola Estadual João Brembatti Calvoso, que muitas vezes ficaram na sala de aula, substituindo-me, em suas horas-atividade, quando eu precisava ir para as aulas em Campo Grande: Professora Karina da Costa, Professora Sarita de Souza Vieira, e da disposição da Professora Andrea Flores, em também auxiliar-me quando necessitava. Sem vocês eu não conseguiria viajar para estudar. Vocês sempre mostraram ser minhas amigas de verdade, porque é na dificuldade que se conhece os amigos. Obrigada.

Aos meus colegas do Curso de Mestrado *Stricto Sensu* Profissional de Campo Grande agradeço pelas infinitas ajudas que deram-me, em todos os sentidos. Sempre pude contar com vocês, sempre dispostos a resolver situações, por eu não ser do município necessitava desse auxílio, e sempre estiveram presentes. Em todos os momentos vocês foram uma benção para mim.

A todos que direta ou indiretamente contribuíram e colaboraram para a realização desta pesquisa, muito obrigada.

“Seu Cristo é judeu. Seu carro é japonês. Sua pizza é italiana.
Sua democracia, grega. Seu café, brasileiro. Seu feriado, turco.
Seus algarismos, arábicos. Suas letras, latinas.
Só o seu vizinho é estrangeiro”. (BAUMAN, 2005)

RESUMO

Este trabalho foi realizado em um contexto educacional de fronteira internacional. O objetivo principal foi analisar o Programa de Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF) em Ponta Porã (MS), destacando as experiências sobre a educação na fronteira, tendo como referencial empírico a Escola Estadual João Brembatti Calvoso. Além da escola brasileira, o Programa atingiu também duas escolas localizadas na cidade de Pedro Juan Caballero (PY). Este recorte territorial possui particularidades, caracterizadas por interações diversas. No âmbito educacional a complexidade também se faz presente. Em escolas brasileiras, por exemplo, é matriculado um elevado número de alunos paraguaios, fazendo surgir diversos desafios aos alunos, professores e funcionários da escola, tornando tais alunos invisíveis no ambiente escolar, não conseguindo acompanhar o processo ensino-aprendizagem oferecido nessas escolas, fator que se apresenta nos Planos Estadual e Municipal de Educação como elevado índice de distorção idade/ano e repetência. Metodologicamente foram realizadas leituras bibliográficas sobre o tema, para compreender outros contextos já estudados no País. Também foi realizada a leitura de legislações educacionais do Brasil e Paraguai, para entender como está organizado e estruturado o sistema educacional dos dois países. Neste contexto, foi efetuada uma análise específica da experiência PEIF em Ponta Porã e Pedro Juan Caballero, descrevendo algumas atividades desenvolvidas no decorrer do Programa a partir de relatos de membros da escola Estadual envolvidos no programa e que, até hoje, vivenciam a realidade da escola na fronteira. Tendo como recorte a Escola Estadual João Brembatti Calvoso foram descritos os desafios educacionais ante o contexto fronteiriço, em especial pela presença de alunos paraguaios matriculados na escola brasileira, nos desafios dos idiomas (português, espanhol e guarani) e no decorrer da execução do PEIF. Diante disso, foram sugeridas seis propostas de intervenção nas escolas públicas fronteiriças, visando reduzir os desafios prioritariamente nos primeiros anos do ensino fundamental, ou seja, na fase de alfabetização, e elevar o desempenho acadêmico desses alunos.

Palavras-chave: Fronteira. Educação Pública. Interculturalidade. PEIF.

ABSTRACT

This work was carried out in an educational context of international frontier. The main objective was to analyze the program of Intercultural Frontier Schools (PEIF) in Ponta (MS), highlighting the experiences on education at the border, having as an empirical reference to the state school João Barve Calvoo. In addition to the Brazilian school, the program also reached two schools located in the city of Pedro Juan Caballero (PY). This territorial clipping has particularities, characterized by diverse interactions. In the educational sphere, complexity is also present. In Brazilian schools, for example, a large number of Paraguayan students are enrolled, making different challenges for students, teachers and school staff, making such students invisible in the school environment, not being able to follow the Process teaching-learning offered in these schools, factor that is presented in the state and Municipal education plans as high index of distortion age/year and repetition. Methodologically were carried out bibliographic readings on the subject, to understand other contexts already studied in the country. There was also the reading of educational legislations of Brazil and Paraguay, to understand how organized and structured the educational system of the two countries. In this context, a specific analysis of the PEIF experience was carried out in Ponta count and Pedro Juan Caballero, describing some activities developed in the course of the program from reports of members of the state school involved in the program and that, until Today, they experience the reality of the school at the border. Having as a cut the state school João Barve Calvoo were described the educational challenges before the border context, in particular by the presence of Paraguayan students enrolled in the Brazilian school, in the challenges of the languages (Portuguese, Spanish and Guarani) and in the course of the execution of the PEIF. In view of this, six proposals for intervention in the public frontier schools were suggested, aiming to reduce the challenges primarily in the first years of elementary school, i.e. in the literacy phase, and to elevate the academic performance of these Students.

Key words: Frontier. Public education. Interculturality. PEIF.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Cidades-gêmeas e tipologia das sub-regiões da Faixa de Fronteira.....	25
Figura 2 – Processo de conurbação entre Ponta Porã (BR) e Pedro Juan Caballero (PY)	64
Figura 3 – Pirâmide etária de Ponta Porã-MS – 2010.....	69
Figura 4 – Localização das escolas que participaram do PEIF na fronteira Ponta Porã /Pedro Juan Caballero.....	73
Figura 5: Atividades realizadas por alunos paraguaios em escolas brasileiras.....	96
Figura 6: Foto das escolas-espelho: Escuela n. 290 – Defensores Del Chaco (PY) e Escola Estadual João Brembatti Calvoso (BR).....	114

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Atendimento, matrícula e acesso à escola no ensino fundamental 2012.....	36
Tabela 2 – Prova ABC – 2012 – Percentual de crianças do 3º ano do ensino fundamental com aprendizagem adequada.....	36
Tabela 3 – Taxa de distorção idade/ano nos anos iniciais e anos finais do ensino fundamental nas escolas públicas e privadas de Ponta Porã (MS).....	40
Tabela 4 – Percentual de pessoas de 10 anos ou mais de idade, ocupadas na semana de referência, por local de exercício do trabalho principal – Ponta Porã-MS.....	67
Tabela 5 – Percentual de pessoas que frequentavam escola ou creche, por local – Ponta Porã- MS.....	67

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BENELUX – Integração da Bélgica, Holanda e Luxemburgo
BR - Brasil
CECA – Comunidade Europeia do Carvão e do Aço
CEINF – Centro de Educação Infantil
CID – Código Internacional de Doenças
CRUCE – Intercâmbio Internacional de Professores
EIB – Educação Intercultural Bilíngue
EJA – Educação de Jovens e Adultos
EPA – Ensino via Projetos de Aprendizagem
FIPE – Fundação Instituto Pesquisas Educacionais
GTI – Grupo de Trabalho Interministerial
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP – Instituto Nacional de Estatística e Pesquisa Educacional Anísio Teixeira
IPOL – Instituto de Políticas Linguísticas
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC C y T – Ministério de Educación e Cultura, Ciencia y Tecnologia
MEC PY –Ministério Educación e Cultura do Paraguay
MERCOSUL – Mercado Comum do Sul
MS – MATO GROSSO DO SUL (ESTADO)
NAFTA – Acordo Norte-Americano de Livre Comércio
NEE – Necessidades Educacionais Especializadas
OBDEF – Observatório de Educação de Escolas na Fronteira
ONU – Organização das Nações Unidas
PARLIM – Parlamento Internacional Municipal
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola
PDFF – Programa de Promoção de Defesa da Faixa de Fronteira
PEIBF – Projeto de Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira
PEE – Plano Estadual de Educação
PEIF – Programa de Escolas Interculturais de Fronteira
PME – Plano Municipal de Educação
PNE – Plano Nacional de Educação
PNUMA – Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente
PPP – Projeto Político Pedagógico
PY - Paraguay
SED – Secretaria de Estado de Educação
SEM – Setor Educacional do Mercosul
UE – União Europeia
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1 FRONTEIRA E EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE A PARTIR DO BRASIL E PARAGUAI.....	24
2 O PEIF EM PONTA PORÃ (BR) E PEDRO JUAN CABALLERO (PY).....	49
2.1 Algumas experiências educacionais em fronteiras brasileiras.....	49
2.2 A experiência do PEIF em Ponta Porã (BR) e Pedro Juan Caballero (PY).....	62
3 “CRUCE”: OS DESAFIOS EDUCACIONAIS DA FRONTEIRA DE PONTA PORÃ (BR) E PEDRO JUAN CABALLERO (PY).....	76
3.1 Desafios da(s) língua(s) (português, espanhol e guarani) no contexto educacional.....	89
3.2 Alunos invisíveis em escolas brasileiras.....	102
3.3 Adaptação dos alunos paraguaios nas escolas fronteiriças brasileiras.....	109
3.4 A escola-espelho que não reflete a mesma realidade.....	114
3.5 Questões por onde o CRUCE não passa.....	121
OBSERVAÇÕES FINAIS.....	127
REFERÊNCIAS.....	132
APÊNDICE.....	141

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa lançou sua visão e análise sobre a vivência fronteiriça de alunos e professores que moram nas cidades de Ponta Porã, no estado de Mato Grosso do Sul (Brasil), e Pedro Juan Caballero, no Departamento de Amambay (Paraguay). Dessa forma, a pesquisa se desenvolveu numa localidade permeada por especificidades, uma fronteira seca, o que traz manifestações muito peculiares, marcadas por uma série de interações.

Um estudo desta natureza tem relevância e se justifica porque as escolas de fronteira têm uma particularidade que as tornam diferentes das demais escolas no país. Primeiro, porque recebem alunos não brasileiros e segundo porque os alunos que recebem, em grande escala, são multiculturais e multilíngues.

É sabido que a educação ainda é o fator gerador para o desenvolvimento pessoal, intelectual, profissional e de cidadania do indivíduo. Por conta disso, é importante compreender como num espaço peculiar, embora existam muitos fatores que distanciam pessoas, como a sociedade, cultura, etnia, grau de escolaridade, dando espaço ao preconceito de forma injusta, também podem representar espaços de interação, focando o ser humano como ser sociável.

No caso do ensino, por exemplo, os desafios são enormes, pois ao receber alunos oriundos do Paraguai, passam a conviver com pessoas vindas de outro país, outras culturas, de uma realidade diferente. Isto se torna um desafio para professores e funcionários da escola, os quais necessitam estar abertos a essa realidade. Atender essa diversidade, envolve tolerância, receptividade e aceitação de todos da escola, para garantir uma aprendizagem efetiva. É um processo difícil, principalmente para o aluno, conviver num ambiente muito diferente do que já está habituado, requerendo um tempo para adaptação.

Toda pesquisa possui uma motivação inicial; possui uma história; e, que muitas vezes, pode ser confundida com a história do pesquisador. O interesse em realizar essa pesquisa aqui relatada advém da experiência de vida da pesquisadora e a construção da identidade dos fronteiriços. Viver e trabalhar em escola da fronteira trouxe questões importantes sobre um contexto no qual o preconceito étnico, cultural e linguístico se faz presentes e convivem lado a lado com esse sentimento transnacional. A experiência do PEIF (Programa de Escolas Interculturais de Fronteira), do Ministério da Educação, desde sua implantação acentuou a reflexão acerca do tema educação e fronteira.

Por conta disso, a metodologia da pesquisa, além de levantamento bibliográfico, em documentos oficiais (do Brasil e Paraguai), bem como do PEIF, inclui também descrição e

relatos da experiência no desenvolvimento do programa. Tais descrições e relatos são de membros da escola Estadual João Brembatti Calvoso, envolvidos no programa e que, até hoje, vivenciam a realidade da sala de aula numa, ou em mais de uma escola, localizada na fronteira.

Bourdieu (1989) afirma que os lugares complexos, como a fronteira, são, antes de tudo, difíceis de descrever e de pensar. Ao analisar a fronteira francesa, o autor concluiu que existem desafios em função de suas ambiguidades e complexidades, ainda mais por serem regiões consideradas pelo “senso comum” como “terra de ninguém”, como áreas em que prevalece o crime e a violência.

Oliveira (2005) descreve com riqueza de detalhes a vivência fronteiriça, e expõe de forma minuciosa os pensamentos e sentimentos implícitos dos fronteiriços do recorte espacial, com suas relações paradoxais:

Não há, no ambiente fronteiriço, em especial, nas *idades-gêmeas*, apenas a difusão de comunidades condicionadas a demandar relações de convivência onde se entrelaça sangue, línguas e capitais, ou seja, trocas. Há, por sua vez, um monitoramento dos ruídos que ameaçam ou violam a integridade territorial, e uma vigilância constante sobre a soberania e sobre o fio da existência cultural. É um local onde os direitos servem mais a si, enquanto os deveres servem mais aos vizinhos, ou seja, trocas. São as existências das ricas trocas e dos trocos nas relações ambíguas e suas acomodações, que definem um comportamento invulgar, leve e ríspido. (OLIVEIRA, 2005, p. 386).

Os fronteiriços convivem no dia a dia com diversos e ambíguos sentimentos, colocando em evidência o que mais lhes convêm, uma vez que transitam de um lado a outro do limite geográfico, mantendo relações diferenciadas em ambos os espaços.

No entendimento de Paixão (2006), a definição dos termos fronteira e limite ganha certa equivalência e, conjugados, apontam para uma funcionalidade que os ressalta como um front, termo que se constitui primário para fronteira, apresentando o que vem à frente, ou seja, a parte do território situado ‘in frente’, nas margens, consignando, portanto, uma qualidade e não uma entidade (NOGUEIRA, 2007, p. 3).

Outra proposta sobre fronteiras internacionais, em que se diferenciam os termos fronteira e limite, foi apresentada por Dorfman e Rosés (2005):

Usualmente analisam-se as fronteiras internacionais diferenciando fronteira e limite. Este último é um atributo do Estado-Nação, delimitando soberania, isto é, demarcando a vigência de normas estatais diferenciadas em cada um dos seus lados

e extensivas no interior do território. A fronteira distingue os territórios estatais, mas não os torna estanques, na medida em que fluxos de pessoas, objetos e informação cruzam constantemente o limite. Na fronteira criam-se possibilidades de atividades econômicas, atraindo população, inclusive de origens diferentes daquelas das nações em contato, a descontinuidade e justaposição das normas nacionais sendo a origem dessas possibilidades. (DORFMAN e ROSÉS, 2005, p. 200 e 201).

Sanguin (2015) apresenta tipos diferentes de paisagens de fronteira político-geográfica sob três perspectivas:

[...] por um lado, o recente movimento em direção ao retorno de muros como uma forma de paisagem de fronteira; por outro, a estética de fronteira como um tópico de geografia cultural; finalmente, a paisagem de fronteira como uma ferramenta para a cooperação entre os países transfronteiriços. (SANGUIN, 2015, p. 405).

Ainda segundo o autor (Op. cit.), os muros, as barreiras, as cercas e as barricadas aparecem como uma ferramenta chave do Estado na luta contra o crime, o tráfico de drogas e, sobretudo, a imigração ilegal. Existem, atualmente, quarenta e oito muros que estão distribuídos em vinte e nove mil quilômetros de fronteiras (VALLET e DAVID, 2012, p. 3).

O muro sempre foi uma constante nas relações internacionais e nas delimitações de fronteira. Complementa ainda Sanguin (2015) que, apesar de algumas exceções, o muro nunca foi tomado como um fenômeno global pelos cientistas sociais. De certa forma, os muros se tornaram as linhas de falhas da globalização. Algumas democracias têm demonstrado sua habilidade e velocidade para recapturar seu controle de fronteira.

Embora o muro seja um artefato que reporta à Antiguidade, é tema presente em diversos discursos políticos, paisagens de fronteiras, como cercas, muros e barreiras, ainda são frequentes e representam os tipos mais conhecidos, não apenas por ser os que mais aparecem na mídia, mas também por serem, aos olhos da opinião pública, os que apresentam maior taxa de tragédia e desastres humanos (SANGUIN, 2015).

Entretanto, os muros, as cercas, barricadas e barreiras pertencem a diferentes tons, dependendo dos conflitos envolvidos, ou se são resultados de política de segurança pública ou controle de fluxos migratórios. Um dos casos atuais é a construção do muro de segurança entre Estados Unidos e México, que busca coibir o fluxo migratório de pessoas, armas e drogas para o território americano.

No contexto da globalização, ocorre um processo de abertura das fronteiras, atribuída à dinâmica do capital, ante a formação dos blocos econômicos. Dentro desse contexto surgiu

o bloco do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL) a partir de integrações de países pertencentes a essa região. O principal objetivo era garantir a construção de uma consolidação econômica, política e social entre os países membros, com a livre circulação de bens, pessoas e serviços. Quase todos os países da América do Sul estão ligados ao MERCOSUL, seja como membros efetivos (Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai) ou associados: Chile, Peru, Colômbia, Guiana, Suriname e Bolívia. Atualmente, o bloco é regido com base no Protocolo de Ouro Preto, firmado em 17 de dezembro de 1994, e em vigor desde dezembro de 1995.

No Setor Educacional do MERCOSUL houve, como resultado, a assinatura de protocolos de intenções por parte dos ministros de Educação dos respectivos países-membros do bloco. Através da negociação de políticas públicas e da elaboração e implementação de programas e projetos conjuntos, o Setor Educacional do MERCOSUL busca a interação e o desenvolvimento da educação em toda a região do MERSOCUL e países associados.

Tal contextualização é importante, tendo em vista que, quando pensamos em projetos em comum, é preciso valorizar as diferenças culturais existentes entre os países. A ideia de monoculturismo sem considerar a existência de outras culturas, leva a desconsideração da diversidade. As fronteiras são espaços de justaposição de referentes significados, denota um espaço entre dois ou mais espaços estáveis que compreende uma grande mistura cultural (BIESEK, SILVEIRA e BRITO, 2012).

A globalização supõe um mundo sem fronteiras, de acordo com Bauman (2005). Todavia, no mundo atual as fronteiras assumem diferentes formas, segundo Sanguin (2015), as quais podem ser observadas em suas paisagens: cidades-gêmeas de fronteira internacional, que cresceram de forma independente a partir dos dois lados da fronteira: Astana (Azerbaijão) e Astana (Irã), Brazzaville (Congo) e Kinhasa (RDC), entre outras.

Também aquelas que foram separadas em duas partes por limites internacionais impostos: El Paso (Estados Unidos) e Ciudad Juarez (México), depois da Guerra Mexicano-Americana de 1848, Frankfurt (Alemanha) e Slubice (Polônia), depois dos Acordos de Postdam (1945), Gorizia (Itália) e Nova Gorica (Iugoslávia), após o Tratado de Paris (1947).

O autor (Op. cit.) afirma ainda que cidades-gêmeas separadas por fronteira ilustram, a seu próprio modo, a lacuna e a ordem impostas e fixadas pelos estados, bem como o caráter mais espontâneo dos assentamentos. A distinção de cada paisagem de fronteira é fruto de uma interação complexa de diferenças relacionadas aos fluxos políticos, sociais e econômicos.

A diversidade de paisagens na fronteira, permite pensar, tanto como espaço que podem representar separação ou barreira, quanto contato, proximidade e interação. As diferenças presentes nas práticas socioculturais de populações fronteiriças são muitas vezes

visíveis. Na percepção de Martin-Barbero (2003), a cultura é tida como forma de organização e significação do poder simbólico, regulando práticas sociais por meio de concepções, valores, costumes, crenças – funcionando, assim, para a instituição de identidades.

Na faixa de fronteira com constituição de cidades-gêmeas, essa complexidade se torna ainda maior, considerando o encontro de duas culturas e sociedades em convívio mútuo. Essas relações se dão em todos os espaços, inclusive dentro de uma sala de aula. Cada qual traz consigo sua própria característica, embasado na educação e na cultura em que se está inserido, cabendo à escola a finalidade de estreitar relações entre duas culturas distintas. Diante dessa convivência mútua, a escola passa a adquirir um papel essencial como componente de estreitamento dessas relações.

Nesta perspectiva, o presente trabalho visa analisar o Programa de Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF) em Ponta Porã (MS), destacando as experiências sobre a educação na fronteira, tendo como referencial empírico a Escola Estadual João Brembatti Calvoso.

Como se trata de uma área de conurbação internacional, para o desenvolvimento da análise consideramos que o termo fronteira não é uma palavra sem significado. Devido ao hibridismo cultural existente, essa mescla de pessoas convivendo em um mesmo espaço escolar não deve ser ignorada jamais.

Compreender as especificidades que envolvem a fronteira é um desafio. Assim, a relevância e contribuição social desta pesquisa estão centradas na compreensão de que a faixa de fronteira necessita de políticas educacionais próprias e adequadas devido às peculiaridades existentes, originadas no mito da monoculturalidade, sendo desconsiderada a interculturalidade.

Cabe aqui fazer breves apontamentos sobre a monoculturalidade, multiculturalidade e interculturalidade descritos no decorrer do trabalho. Silva (2010), adverte que apesar de serem parecidos não possuem o mesmo sentido. Assim, a monoculturalidade supõe a existência de uma única cultura num determinado espaço; a multiculturalidade indica a existência de culturas diferentes numa sociedade ou grupo social, isentos de inserção e interação entre elas; enquanto, a interculturalidade refere-se às relações ou interações entre essas culturas, ou seja, resulta em hibridismo cultural (SILVA, 2010, p. 2).

Na visão de Fleuri (2003), a interculturalidade refere-se a um campo complexo em que se entrecruzam múltiplos sujeitos sociais, diferentes perspectivas epistemológicas e políticas, diversas práticas e contextos sociais.

Pensando estritamente o caso de Ponta Porã e Pedro Juan Caballero, é possível observar a existência da interculturalidade no convívio social entre os fronteiriços. Todavia, no contexto educacional, o que impera é a multiculturalidade, tendo em vista que não há interação no âmbito escolar dos municípios contíguos. Dentro desta realidade, o PEIF surgiu como possibilidade de construir uma aproximação no campo educacional das cidades-gêmeas.

A análise do PEIF em Ponta Porã possui, também, relevância acadêmica, na medida em que auxilie no desenvolvimento de um processo, que, mesmo num caso particular, pode contribuir para o entendimento de outras realidades e produzir conhecimento sobre as especificidades da educação no cenário fronteiriço, suas possibilidades e limitações. Há muito a ser feito para o desenvolvimento de uma leitura desses contextos educacionais.

As políticas educacionais seguem normas e legislações existentes no território nacional, sendo desconsideradas suas particularidades, como afirma Terenciani (2010):

[...]a escola, como instituição do Estado, segue normas e regras determinadas a partir deste, que define o que será trabalhado através, por exemplo, dos Parâmetros Curriculares Nacionais, aplicados nos diferentes locais do país, independente das especificidades do mesmo. (TERENCIANI, 2010, p. 4).

Desse modo, este trabalho aponta para a necessidade de inovações das políticas de interação em virtude do multiculturalismo existente na educação na faixa de fronteira, tendo em vista sua influência na construção identitária de seus habitantes. A escola, vista como expressão da sociedade, revela uma complexidade cultural que deve ser considerada no processo ensino-aprendizagem.

Melo et. al. (2016), afirmam que cabe aos educadores criar condições de convivência, coibindo a discriminação e o preconceito, permitindo situações em que se utilize a língua e a cultura do país limítrofe. Uma vez que a identidade dos alunos é desconsiderada pelas legislações e, conseqüentemente, pelo sistema educacional, os quais não criam condições que evidenciem a origem do aluno em seu processo ensino-aprendizagem, ignorando a mescla de idioma.

As autoras (Op. cit.), ressaltam a importância da multiculturalidade em que o aluno está inserido e que a mesma deve ser motivo de orgulho, pela riqueza de conhecimento em sua vivência cotidiana, portanto não deve existir nem se justifica o preconceito. Pelo contrário, deve-se mostrar aos alunos a importância e a relevância das vantagens e riquezas

culturais, sociais e profissionais, adquiridas nesta faixa de fronteira, inclusive no domínio de vários idiomas. Embora, não se verifique tais atitudes de valorização por parte dos educadores em sala de aula, e que esses agentes da educação apresentem dificuldades no relacionamento com essa diversidade e na utilização de metodologias para produzir resultados positivos aos discentes (MELO et al., 2016).

As escolas dessa faixa de fronteira enfrentam desafios diários na relação com os alunos e suas famílias, convivendo com uma diversidade única em comparação ao restante do país. Essa diversidade é apresentada por Pereira (2009):

O grande desafio da escola na fronteira é investir na superação da discriminação e dar a conhecer a riqueza representada pela diversidade etnocultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade. Nesse sentido, a escola como local de diálogo de convivência, é espaço privilegiado para o reconhecimento e respeito aos valores culturais que são valores universais, e as questões da diversidade cultural ao serem tratadas como ética universal possibilitam um trabalho ético na educação. (PEREIRA, 2009, p. 62).

A escola necessita se reconhecer como um espaço privilegiado de convivência com a diversidade presente na faixa de fronteira, buscando alternativas para superar os desafios existentes, construindo um espaço de convivência, respeito e valorização. Nesse sentido, Frasson e Schlosser (2012), nos alertam dos resultados negativos apresentados no comportamento do aluno paraguaio:

[...] são quietos e introvertidos, lutam para conviver nesse espaço de contradição, entre as duas culturas, a que ele traz consigo de outro país, cujas práticas escolares apresentam uma cultura ligada ao castigo por errar, e a que se apresenta no espaço de convivência da escola atual, que ainda não conhece. Nesse contexto está a escola que deveria auxiliar o aluno a vencer a complexidade da constituição desse espaço. Complexidade esta, presente nas relações e nas práticas sociais, marcada pelo hibridismo (FRASSON E SCHLOSSER, 2012, p. 3).

Observa-se, a postura dos alunos como “quietos e introvertidos”, nas salas de aulas fronteiriças, supostamente, por não se sentir acolhido com suas particularidades na escola brasileira, convivendo, portanto, com o antagonismo, por estar inserido em duas culturas cotidianamente. E a exemplo das atitudes de punição ao errar, presentes na escola do

município contíguo, como nos alerta os autores (Op. cit). Também na escola brasileira, ele recebe punição ao errar, como, por exemplo, ao mesclar na escrita, na leitura ou na oralidade, o espanhol e língua portuguesa é orientado a fazer correção somente na língua portuguesa, negando e ocultando suas origens.

Ele necessita se situar no contexto da escola brasileira, adaptando-se à cultura e a língua, tendo o mesmo tempo de convivência e de aprendizagem, o que demandaria maior atenção por parte da escola, dos educadores e dos órgãos competentes. Esse contexto de escola de fronteira precisa ser evidenciado ao poder público, para ter políticas diferenciadas reconhecidas e institucionalizadas para essa realidade.

Bauman (2005), destacou a importância da valorização da diversidade, ao expressar essa existência de convivência ambígua e demonstrou o que resultaria em sentimentos de desconforto pela discriminação e o preconceito:

Estar total ou parcialmente “deslocado” em toda parte, não estar totalmente em lugar algum (ou seja, sem restrições e embargos, sem que alguns aspectos da pessoa “se sobressaiam” e sejam vistos como estranhos), pode ser uma experiência desconfortável, por vezes perturbadora (BAUMAN, 2005, p. 9).

“A fronteira vai muito além do fato geográfico que ela realmente é, pois ela não é só isso” (Raffestin, 2005, p. 10). Nesta direção, Berger (2015b), apresenta como realidade nas escolas de fronteira, uma escola homogeneizada, onde “os educadores cerceiam os espaços, marcam as fronteiras, e agem segundo um ideal de monolinguismo (homogeneização linguística) que fez parte de ideia de nação brasileira” (p. 227), obedecendo políticas públicas instituídas de forma homogênea a todo o país, mesmo convivendo em espaços sociais e educacionais heterogêneos.

Em realidade, é preciso considerar a diversidade existente, ou seja, a escola deveria adotar o interculturalismo, fomentar ações que proporcionam maior interação e identificação com esse aluno paraguaio, promovendo possibilidades de obter melhores resultados no seu desempenho escolar, complementa a autora (Op. cit). Tais ações fortalecem uma “**Política de Visibilidade** da diversidade cultural da faixa de fronteira e, conseqüentemente, construção de atitudes de maior respeito em relação ao outro” (BERGER, 2015b, p. 227, grifo da autora).

A autora (Op. cit.), ressalta em relação ao preconceito que “[...] aprendemos a ver e a não ver. Pode-se dizer que a formação de professores para um modelo de educação

monolíngue em uma única língua nacional, inibe o olhar para uma realidade multilíngue” (BERGER, 2015b, p. 235).

Nesses espaços escolares deve-se analisar a existência de possibilidades e arranjos possíveis para a inserção do aluno paraguaio, com ações e atitudes que reduzem os conflitos e tensões apresentados, fazendo com que ele se sinta aceito e acolhido e que, na ótica de Berger (2015b):

Trata-se de espaços em que não só se verificam as potencialidades para o desenvolvimento de ações de interação e intercâmbio entre os dois países, a exemplo do PEIF, mas também espaços onde se verificam conflitos e tensões fundadas em desigualdades sociais, na afirmação de identidades e na reclamação dos territórios nacionais e linguísticos. (BERGER, 2015b, p. 250).

Os alunos fronteiriços percebem que o preconceito étnico, cultural e linguístico se faz presente e convivem lado a lado com esse sentimento transnacional, constatando as relações de poder que se manifestam nesse cenário territorial. Devido à diversidade fronteiriça, a escola de Ponta Porã (MS) aderiu ao Projeto de Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteiras (PEIBF), mudando mais tarde para PEIF (Programa de Escolas Interculturais de Fronteira), do Ministério da Educação.

Inicialmente, em 2005, o projeto contava com catorze escolas de dois países, e em 2009 já contava com vinte e seis escolas de cinco países da América do Sul, tendo como objetivo principal a interação de estudantes e professores brasileiros com os alunos e professores dos países vizinhos.

Não se pode, portanto, permitir que a identidade dos alunos seja desconsiderada, mas sim que todos sejam incluídos em uma educação igualitária de forma a atender as expectativas dos que ali estão inseridos. Por conta disso, esse trabalho de investigação é um exercício complexo e delicado, necessita atenção e reflexão nas pesquisas e documentos bibliográficos, bem como nos relatos e descrições dos profissionais de educação, buscando levantar subsídios capazes de propiciar elementos fundamentais focalizados em propostas de intervenções às unidades escolares das redes públicas municipal e estadual situadas ao longo da faixa de fronteira, auxiliando os atores da comunidade escolar em uma convivência de interação e agregada ao contexto no convívio da escola, conscientizando sobre o espaço fronteiriço em que a escola está situada.

É necessária a construção de propostas de intervenção nas escolas públicas localizadas na fronteira. As relações interpessoais na escola são diversas, tendo, de um lado, alunos paraguaios que se matriculam e frequentam escolas brasileiras, enquanto de outro, fora da escola, alunos brasileiros convivem diariamente com paraguaios, estabelecendo as mais variadas relações.

Assim, os resultados atingidos serão apresentados a seguir, num trabalho dividido em três capítulos. No Capítulo 1 será apresentado o tema fronteira e educação: uma análise a partir da fronteira Brasil e do Paraguai. Com as legislações educacionais nacionais, estaduais e municipais dos dois países Brasil/Paraguai, referentes à fronteira e à educação fronteiriça e uma análise das legislações frente à fronteira e ao sistema educacional público.

No capítulo 2 será apresentado o PEIF em Ponta Porã (BR) e Pedro Juan Caballero (PY), e faremos uma análise de abordagem do tema educacional da fronteira Brasil/Paraguai, buscando analisar o papel da escola e da educação como elemento de interação fronteiriça. Abordaremos experiências educacionais fronteiriça no cenário nacional e internacional.

No capítulo 3, “*CRUCE*”: os desafios educacionais da fronteira de Ponta Porã (BR) e Pedro Juan Caballero (PY). O termo “*CRUCE*” é utilizado para denominar o intercâmbio internacional de professores no programa PEIF. Neste capítulo serão apresentados desafios enfrentados por alunos, professores e funcionários no contexto escolar e também as possibilidades e contribuições do *cruce* ao aproximar e propiciar convivência das equipes das escolas envolvidas, durante o intercâmbio internacional de professores.

Os desafios educacionais são dimensionados neste capítulo e almeja-se alcançar alunos paraguaios invisíveis nas salas de aula para elevar o desempenho acadêmico desses alunos. Para tanto, no Apêndice serão apresentadas seis propostas de intervenção: 1 – Metodologia da aprendizagem significativa; 2 – Complementação do componente curricular das escolas públicas brasileiras com a inserção de Pedro Juan Caballero, na área de Humanas; 3 – Redução do número de alunos por sala de aula; 4 – Parceria com universidades do curso de pedagogia presencial e semi-presencial para estagiários estarem atuando nas salas de alfabetização como auxiliares; 5 – Aulas de reforço escolar e, finalmente, 6 – Formação continuada de língua estrangeira: espanhol e guarani, aos professores das redes públicas dos três primeiros anos do ensino fundamental, no intuito de interação com os alunos “invisíveis” inseridos nas escolas públicas fronteiriças.

1 FRONTEIRA E EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE A PARTIR DA FRONTEIRA DO BRASIL E DO PARAGUAI

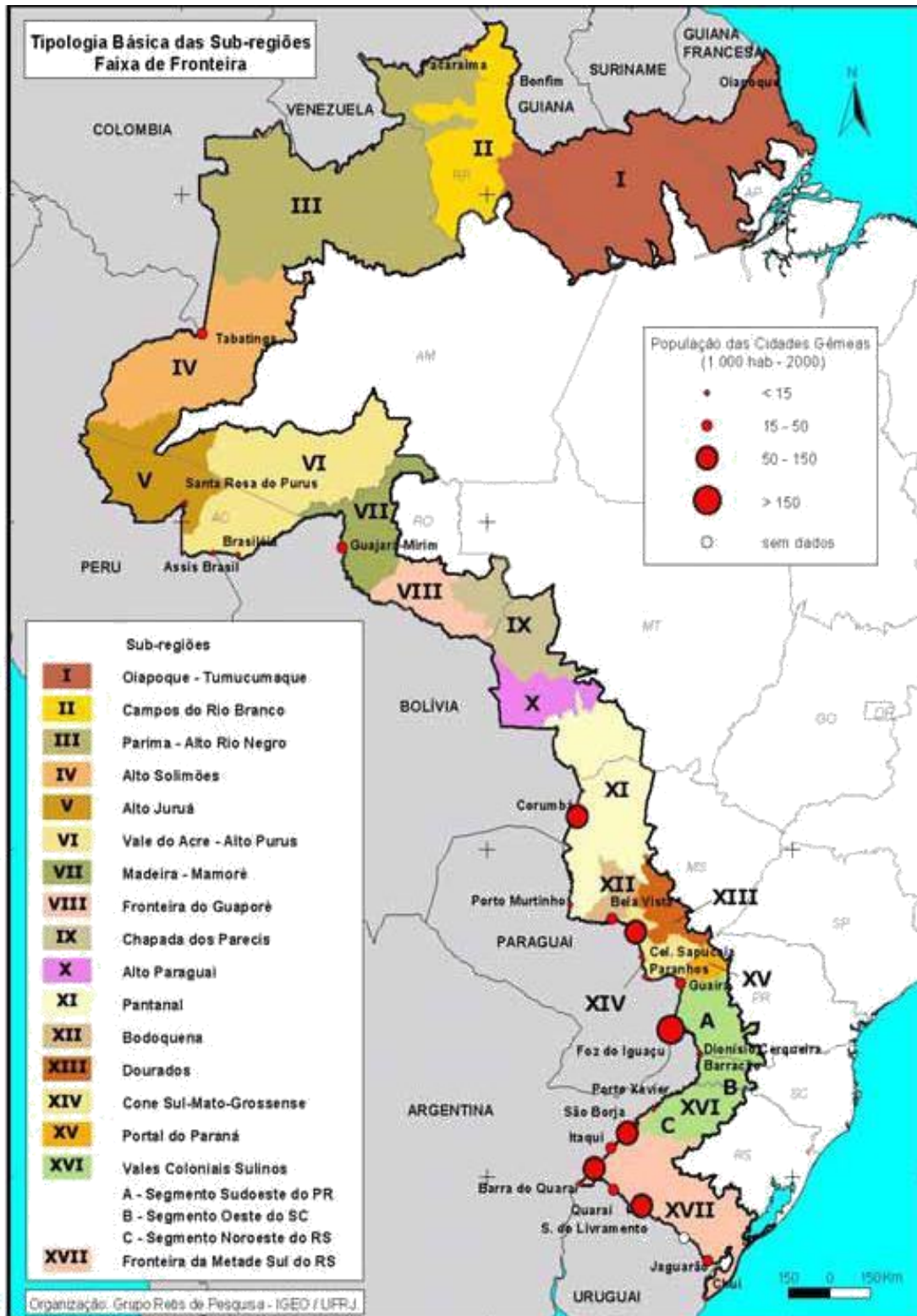
O tema Fronteira e Educação não pode ser abordado sem antes entendermos a dinâmica das políticas nacionais que envolvem o (re)conhecimento e as legislações pertinentes à fronteira, dado que nos levou a relacionar as legislações e institucionalizações do poder público idealizadas para minimizar as problemáticas inerentes à fronteira, confrontados com a realidade na qual se encontram os órgãos públicos locais, de modo a apresentar as reais condições existentes nesse território, em vários âmbitos, inclusive na educação.

O Ministério da Integração Nacional (MIN) instituiu o Programa de Promoção de Defesa da Faixa de Fronteira (PDFF), e desde o início do Programa o objetivo era a redução das desigualdades, das oportunidades, da garantia da soberania e da cidadania, e reconhecimento do abandono destes espaços territoriais por parte do Governo (BRASIL, 2009). Busca-se, conforme o PDFF, reversão desse quadro, por meio de medidas que incidem em auxiliar a população fronteiriça a resgatar sua dignidade.

De acordo com o PDFF, o Brasil faz fronteira com dez países, que correspondem a 27% do território nacional (11 estados e 588 municípios), abarcando cerca de 10 milhões de habitantes nessa área. É configurada como uma área de baixo desenvolvimento, e marcada pela dificuldade de acesso a bens e serviços públicos, causada pela carência de coesão social, pela inobservância de cidadania e dificuldades peculiares à cada região fronteiriça.

No campo das interações transfronteiriças, o PDFF aponta que as situações de fronteira não são as mesmas ao longo do limite internacional (continental) do País, em razão das diferenças geográficas, do tratamento diferenciado que recebe dos órgãos de Governo, das relações específicas e do tipo de relações estabelecidas com os povos vizinhos (BRASIL, 2009). Apresentamos uma figura para análise, com demonstração das fronteiras brasileiras e suas tipologias (Figura 1).

Figura 1 – Cidades-gêmeas e tipologia das sub-regiões da Faixa de Fronteira



Fonte: (BRASIL, 2009).

O Ministério da Integração Nacional (MIN) pretende resgatar parte da dívida social com a população fronteiriça e fortalecer a formação de uma agenda positiva voltada para o desenvolvimento em bases integradas e sustentáveis (BRASIL, 2009). Nesse sentido,

promoveu uma reestruturação na busca da definição de um norte político para seu desenvolvimento. De acordo com a Secretaria de Programas Regionais desse Ministério, o PDFF passa a ter condições concretas de desenvolvimento e pensar estratégias voltadas para a promoção da infraestrutura econômica e social, dinamização econômica, organização social e institucional na faixa de fronteira do país.

Para o planejamento e a reformulação do PDFF, o Ministério da Integração Nacional contratou para um levantamento detalhado, visando a sub-regionalização da faixa de fronteira, o Grupo Retis¹, coordenado pela professora Lia Osório Machado, da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Nessa busca de dinamização das sub-regiões, enfoca-se o fortalecimento dos atores locais e a articulação das atividades econômicas regionais. Segundo o estudo realizado pelo PDFF, uma das ameaças às fronteiras consiste

[...] no progressivo esgarçamento do tecido social, na miséria que condena importantes segmentos da população ao não exercício da cidadania plena, no desafio cotidiano perpetrado pelo crime organizado e na falta de integração com os países vizinhos. (BRASIL, 2009, p. 6).

A faixa de fronteira, segundo a atual Constituição (BRASIL, 1988), foi instituída em 150 km de largura, paralela à linha divisória terrestre do território nacional, e é considerada fundamental para defesa do território nacional, sendo que sua ocupação e utilização são reguladas em lei.

Ao levarmos em consideração esta área para o estado de Mato Grosso do Sul, o mesmo apresenta 48% de seu território inserido em faixa de fronteira. Esta é motivada como área estratégica para a segurança nacional, utilizada fundamentalmente como área de defesa nacional, caracterizada por deliberação de barreiras às ameaças externas e por estabelecer limites nas relações com o país vizinho.

Durante a reestruturação e a reformulação do Programa foi proposta uma sub-regionalização da faixa de fronteira, agregada por afinidades sociais, culturais, histórica,

¹ Grupo Retis de Pesquisa da Universidade Federal do Rio de Janeiro, formado por pesquisadores-doutores, doutorandos, mestres, mestrandos e bolsistas de iniciação científica. Atua desde 1994, no Departamento de Geografia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, com apoio do CNPq, da FINEP, da FAPERJ e do CEPG/UFRJ e com a participação de pesquisadores associados de outras instituições. Foi responsável pela Proposta de Reestruturação do Programa de Desenvolvimento da Faixa de Fronteira, coordenado pelo Ministério da Integração Nacional. Informações presentes no site do grupo: <<http://www.retis.igeo.ufrj.br>>.

étnicas e pela potencialidade e dinâmica econômica, cujo resultado foi de dezessete sub-regiões, reunidas em três grandes arcos: Norte, Central e Sul.

De acordo com o PDFF, as principais iniciativas para exercício da condição da cidadania dos habitantes da faixa de fronteira, apresentam como prioridade as ações voltadas para o desenvolvimento da população, dentre elas destacam-se:

[...] apoio às instituições de defesa dos direitos humanos, incentivo ao fortalecimento da representação de grupos prioritários nos fóruns de desenvolvimento, **valorização e divulgação da cultura local**, integração das ações de saúde e **promoção de ensino bilíngue**. (BRASIL, 2009, p. 15, grifo nosso).

O Governo Federal propunha concretizar as ações com a união de ministérios, criando uma Câmara de Políticas e Integração Nacional e Desenvolvimento Regional, que faria a materialização dos objetivos propostos. Essa Câmara seria composta de vinte e três ministérios e secretarias especiais, coordenadas pela Casa Civil da Presidência da República, formando um Grupo de Trabalho Interministerial (GTI), incluindo o Ministério da Educação.

A ênfase estaria nas interações transfronteiriças e cidades-gêmeas, envolvendo os serviços de consumo coletivo, ao excetuar os casos de cidades-gêmeas com nível similar de desenvolvimento. Nessas cidades é comum a duplicação de serviços de consumo coletivo, como a saúde e a educação, em que a assimetria na oferta de serviços é responsável por fluxos transfronteiriços, na maioria das cidades, com dominância de fluxos dirigido ao Brasil.

Segundo o PDFF, os fluxos relacionados à educação variam muito com o nível de desenvolvimento das cidades-gêmeas e a presença de imigrantes brasileiros e seus descendentes na fronteira. Complementa a descrição no PDFF, a diferença de idioma, de cultura, custos altos e entraves burocráticos ao reconhecimento de diplomas, que coíbem a vinda de estudantes estrangeiros e mesmo de brasileiros para as cidades vizinhas, principalmente no ensino superior.

Conforme o PDFF, a expansão do bilinguismo em diversos segmentos na faixa de fronteira tem atenuado alguns desses obstáculos. O programa PDFF passa a ser qualificado para cooperar na mudança de qualidade do desenvolvimento da fronteira, através da criação do GTI, o qual deu relevância para o desenvolvimento das cidades-gêmeas, como prioridade para o país, propiciando novas possibilidades para o fortalecimento e viabilidade para catalisar as frentes de ação do PDFF, cuja atuação conta com as esferas governamentais e a

sociedade civil, uma união inédita de integração da sociedade e poder público (BRASIL, 2009).

De acordo com o dicionário Silveira Bueno, ‘integração’ refere-se à totalização; complementação; inclusão. No dicionário Aurélio (subst. fem.): incorporação; ação de incorporar, de unir os elementos num só grupo. Ainda no dicionário Aurélio: *Sociologia*: Ação de incorporar por completo os indivíduos estrangeiros ao cerne de uma comunidade ou de um país, criando uma sociedade única. E são sinônimos de integração: reunião, associação, incorporação.

Embora, o termo integração esteja presente nas legislações, empiricamente, é difícil pensar que ela realmente se concretize na fronteira. Segundo Bento (2012), a fronteira é um lugar de diversidade, com distinção de identidade em sua convivência mútua e não a negação ou perda da identidade:

[...] a lógica das fronteiras não é lógica de padronização, nem de divisão, mas de distinção e proteção das diferenças, para que as experiências de troca entre sujeitos diferentes sejam caracterizadas pela equidade e defesa da diversidade e não pela uniformidade. Até porque a uniformidade faz cessar as razões de troca. Roupas diferentes, gastronomia diferente, religiões diferentes, músicas e danças diferentes, idiomas diferentes. Eliminadas as diferenças, eliminam-se as razões que promovem a troca cultural entre sujeitos diferentes (BENTO, 2012, p. 17).

Para o autor (Op. cit.), integração demanda perda de identidade para assimilar a identidade do outro. Entretanto, isto não ocorre na faixa de fronteira, tendo em vista que, embora existam fluxos intensos de pessoas e de convivência dos dois lados da fronteira, o brasileiro continua com sua identidade e o paraguaio mantém a dele. O autor (Op. cit.) apresenta considerações mais realistas sobre conflitos e possível integração:

A partir de uma consideração mais realista sobre conflitos e integração, vejamos alguns possíveis níveis qualitativos de integração social:

Nível 1 – integração menor: nível da tolerância negativa, onde o outro e sua tradição cultural, diferentes, são apenas suportados;

Nível 2 – integração maior: nível da tolerância positiva, onde o outro é reconhecido e valorizado como sujeito coletivo, e suas tradições culturais são apreciadas. Experiência de integração que não é definitiva, mas variável, podendo ser mais ou menos duradoura, por meio de ajustes reformadores no tempo e no espaço;

Nível 3 – integração perfeita e definitiva: nível escatológico, metafísico, ou seja, somente no céu, para os que creem que exista um céu. (BENTO, 2012, p. 25, grifo do autor).

Assim, para o desenvolvimento dessa pesquisa, busca-se olhar para a fronteira como espaço de interação, visto que nela a convivência dos indivíduos ocorre de forma a complementar a interação social nos diversos níveis sociais, mantendo as identidades desses indivíduos de cada lado da fronteira.

De acordo com o estudo do PDFF, acredita-se que, pelo próprio fato do governo criar ou fortalecer um programa específico para a faixa de fronteira, pode assegurar-lhe, finalmente, algum grau de “existência”, mais efetivo do que a sua simples delimitação de gabinete. Complementa o estudo, que torna-se mais um agente fomentador de identidade e deve-se pensar também a possibilidade de fortalecer uma identidade efetivamente transfronteiriça, vivida por muitos de seus habitantes (BRASIL, 2009).

Um dos ministérios componentes do Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) é o Ministério da Educação, focado na educação fronteiriça, elementar para o desenvolvimento social, econômico e cultural desse território. Destaca-se como principal eixo norteador para alavancar a integração da sociedade na fronteira, de acordo com o GTI, inclusive, devido a inserção de alunos paraguaios que contribuem para esse intercâmbio cultural dos alunos e suas famílias na migração para o Brasil. O contexto educacional possui especificidades próprias, devido ao atendimento de alunos pendulares, que vivem no Paraguai e vêm estudar no Brasil.

Segundo o Ministério da Educação do Brasil, a educação básica é o caminho para assegurar a todos os brasileiros a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes os meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. Atualmente, os documentos que norteiam a educação básica são a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica e o Plano Nacional de Educação, aprovado pelo Congresso Nacional em 26 de junho de 2014. Outros documentos fundamentais são a Constituição da República Federativa do Brasil e o Estatuto da Criança e do Adolescente.

Na Lei n. 9.394/96, Leis de Diretrizes e Bases (LDB), no art. 1º. explicita a importância da educação no indivíduo em suas diferentes fases e que esta abrange

Os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, **nos movimentos sociais** e nas organizações da sociedade civil e nas **manifestações culturais** (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Fica especificado o alinhamento e a organização do currículo escolar com a comunidade em que a escola está inserida, buscando atender as especificidades em cada espaço que o aluno participa. Porém, como não ficou explícito o tipo de movimento social e de manifestação cultural, normalmente se compreende as comunidades já consideradas pela legislação, tais como indígenas e quilombolas.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1997), que compreendem os temas transversais, que abrangem a Pluralidade Cultural, no artigo 26, há apontamentos sobre o ensino diversificado e contextualizado de acordo com o local em que está inserida a instituição de ensino. Consta que

[...] os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, **por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos** (BRASIL, 1997, grifo nosso).

Ainda nesse mesmo artigo, o § 4º indica que o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias, para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígenas, africanas e europeia.

No artigo 26-A “torna-se obrigatório, no ensino fundamental e ensino médio, públicos e privados, o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena”, notando-se que esses grupos possuem histórico de luta pelo reconhecimento de seu povo e sua cultura, sendo desconsiderado por muito tempo, e hoje fazem parte do currículo.

Nesse sentido, podemos também pensar na possibilidade de que isso ocorra futuramente com a fronteira, uma vez que ainda há necessidade de que esse espaço fronteiro seja reconhecido com suas especificidades e particularidades, na busca de interação dos povos habitantes desse território. Portanto, o ensino de História do Brasil deve ser acrescentado também pela contribuição que os países latino-americanos tiveram para a construção do povo brasileiro, com a emigração de povos dos países vizinhos para o Brasil.

Nos PCNs consta, nos temas transversais (BRASIL, 1997), a Ética, a Saúde, o Meio Ambiente, a Orientação Sexual, a Pluralidade Cultural e Trabalho e o Consumo. Seu objetivo principal é o auxílio aos alunos como cidadãos plenamente reconhecidos e conscientes de seu papel em nossa sociedade, incluindo objetivos específicos, como

[...] conhecer características fundamentais do Brasil, nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país. (BRASIL, 1997).

Os temas transversais tratam, dessa forma, de assuntos relacionados ao sentimento de pertença de território, porém, no caso fronteiriço, deve-se levar em consideração a existência de mais de um território ocupado pelos habitantes, necessitando serem observados ambos os países envolvidos nessa fronteira.

Ainda percebemos nos objetivos outra apresentação de pluralidade conforme descrição abaixo:

[...] conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia, e outras características individuais e sociais. (BRASIL, 1997).

O texto refere-se à convivência de brasileiros com outros povos, descrevendo atitudes esperadas de educadores frente a situações diversas, notadamente o contexto existente nas escolas de fronteira, porém a cidade brasileira pesquisada envolve maior complexidade, por se tratar de cidade-gêmea, em que os alunos estrangeiros são alunos pendulares, ou seja, residem no Paraguai e estudam e/ou trabalham no Brasil, e, dessa forma, tal realidade não foi explicitada de forma direta e/ou clara.

Segundo os PCNs, esse complexo presente na vida brasileira é ignorado e/ou descaracterizado, particularmente em processos da história de bens culturais. Também na escola, onde essa diversidade está presente diretamente naqueles que constituem a comunidade escolar, essa presença tem sido ignorada, silenciada ou minimizada.

Destaca-se no estudo de linguagens da pluralidade nos grupos étnicos e culturais do Brasil, como em línguas, aparecem as comunidades de fronteiras dentre outros povos e etnias:

[...] bilinguismo e multilinguismo: a existência de centenas de línguas diferentes no Brasil entre povos indígenas, **em comunidades de fronteiras**, em comunidades de diversas origens étnicas e em outras situações. (BRASIL, 1997, grifo nosso).

Apesar de serem registradas as diferenças linguísticas existentes, na prática não existem políticas direcionadas ao reconhecimento, por parte do poder público, dessas comunidades de fronteiras, uma vez que são tratadas de forma homogênea, sem considerar suas particularidades.

Enfim, pluralidade, de acordo com os Parâmetros, vive-se, ensina-se e aprende-se. É trabalho de construção, no qual o envolvimento de todos se dá pelo respeito e pela própria constatação de que, sem o outro nada se sabe sobre ele, a não ser o que a própria imaginação fornece.

No Plano Nacional da Educação (PNE), na Lei 13.005, de 25/06/2014, consta no artigo 2º, parágrafo X, a defesa da promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

No artigo 7º, § 4º, aponta que haverá regime de colaboração específico para a implementação de modalidade de educação escolar que necessitem considerar território étnico-educacional e a utilização de estratégia que levem em conta as identidades e especificidades socioculturais e linguísticas de cada comunidade envolvida, assegurada a consulta prévia e informada a essa comunidade.

O artigo 8º, § 1º parágrafos I e II, foram reservados para atender as comunidades quilombolas e indígenas:

- I – Assegurem a articulação das políticas educacionais com as demais políticas sociais, particularmente as culturais;
- II – Considerem as necessidades específicas das populações do campo e comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural. (BRASIL, 2014).

Percebemos, na análise de todas as metas do PNE/2014, que não há menção sobre a fronteira, da qual verificamos a necessidade de uma priorização por parte do poder público, uma vez que, somente com o reconhecimento e a valorização dos habitantes desse local, que é historicamente ignorado, pode-se resgatar o respeito e a cidadania, essenciais ao indivíduo fronteiriço.

O PNE (2014-2024) determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional dos próximos dez anos. Foi dividido em quatro grupos: o primeiro grupo são metas estruturantes para a garantia do direito à educação básica com qualidade, e que

promovam a garantia do acesso universalizado do ensino obrigatório e à ampliação das oportunidades educacionais.

O segundo grupo de metas diz respeito especificamente à redução das desigualdades e da valorização da diversidade, caminhos imprescindíveis para a equidade. O terceiro grupo de metas diz respeito à valorização dos profissionais da educação, considerada estratégica para que as metas anteriores sejam atingidas. Por fim, o quarto grupo de metas refere-se ao ensino superior. Vamos deter o foco no segundo grupo de metas do Plano Decenal.

Na meta 5 do PNE, consta que a alfabetização de todas as crianças deve ocorrer, no máximo, até o final do terceiro ano do ensino fundamental. Considerando a estratégia 5.5 o Governo propõe

Promover a alfabetização de crianças do campo, indígenas, quilombolas e de populações itinerantes, com a produção de material didático específico, e desenvolver material didático específico, e desenvolver instrumentos de acompanhamento que considerem o uso da língua materna pelas comunidades indígenas e a identidade cultural das comunidades quilombolas. (BRASIL, 2014).

Ao analisar os grupos étnicos aos quais se destina a referida estratégia desta meta, percebemos que são comunidades que levaram anos para serem reconhecidas em sua especificidade, assim como as comunidades fronteiriças precisam de instrumentos de acompanhamento que considerem sua particularidade cultural, social e linguística, levando em conta a inserção dos alunos paraguaios em outra cultura, fato que demanda que devem ser avaliados de forma, tal como são, heterogênea, em relação ao restante do país.

A meta 15 garante a política nacional de formação dos profissionais da educação e assegura que todos os professores e professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior. A estratégia 15.5 contempla a implementação de programas específicos para formação de profissionais da educação, para as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas e para a educação especial.

Nessa implementação de programas específicos faz-se necessário abarcar também a educação fronteiriça, dada a lacuna deixada pelos cursos ofertados aos profissionais desta modalidade de educação, uma vez que não se prepara os mesmos para tal realidade diversificada. Fica claro, portanto, a necessidade de ser considerada no currículo e no processo de formação continuada de professores que vivenciam tal realidade.

Analisaremos, também, algumas legislações do Paraguai, país limítrofe com Ponta Porã, na área de educação, que segundo o Ministério de Educación e Cultura, possui Ley da Educación Básica n. 9698, que normatiza e regulariza a educação básica e que possui o Proyecto Curricular Institucional, em que se concretiza a adequação curricular, no artigo 7º, o desenvolvimento do componente local:

Las posibilidades de asociar las aprendizajes logrados a través del componente académico con el **desarrollo social y cultural de la comunidad en la que está inserta la escuela, y con la que interactúa permanentemente**, es una tarea que se emmarca también en la adecuación escolar, a partir del análisis de la realidad y las necesidades de su entorno comunitario, se deberá elaborar el Proyecto Comunitario em estrecha relación com el desarrollo de competencias y capacidades planificadas el Proyecto Curricular Institucional (MEC-PY, 2016, grifo nosso).

De acordo com o MEC do Paraguai, cabe às instituições escolares a adequação curricular, com outorga de maior grau de autonomia nas decisões escolares e, conseqüentemente, maior grau de responsabilidade à equipe docente e direção escolar nos processos pedagógicos nos resultados acadêmicos obtidos.

Segundo o Ministério da Educación e Cultura, é oferecido aos estudantes paraguaios o estudo de duas línguas oficiais: o espanhol e o guarani, línguas 1 e 2, respectivamente, e o inglês como língua estrangeira, o que torna a educação trilingue nas escolas paraguaias.

Nas orientações metodológicas são propostas estratégias básicas, como conceber conhecimentos, procedimentos e atitudes na leitura e na escrita, considerando os entornos sociais, culturais, linguísticos e psicológicos de acordo com o processo evolutivo dos alunos.

Dentro das normatizações da Educación Escolar Básica inexistente menção sobre os espaços fronteiriços que o Paraguai possui. No Paraguai existem cidades lindeiras com outros países, como o Brasil, por exemplo, formando cidades contíguas, interdependentes entre si, porém no campo educacional não interage, mesmo havendo fluxos intensos de pessoas nesses territórios transfronteiriços.

Pedro Juan Caballero, cidade contígua de Ponta Porã, faz parte do XIII Departamento del Amambay, e é a capital do Departamento, com a maior população departamental, conta com 115.583 habitantes (Censo 2016), desenvolvendo-se juntamente com Ponta Porã são interdependentes e interligadas nos diversos aspectos, como social, cultural, lazer, econômico, financeiro, comercial. Entretanto, na área educacional possuem

distanciamento, mesmo sendo contíguas apresentam políticas distintas e distantes uma da outra.

Muito embora essa distância seja percebida no âmbito escolar do espaço fronteiriço, houve esforços dos Ministérios da Educação dos dois países limítrofes, no sentido de realizar acordos na realização de intercâmbio em escolas localizadas nesses municípios contíguos, no intuito de aproximar as culturas e os idiomas praticados nessas localidades, com ações que demandaram entrosamentos amistosos e que, por vezes, tornaram-se conflituosos, mas que resultaram em tentativas positivas de aproximação dos profissionais das instituições escolares públicas dos municípios e países vizinhos. O intercâmbio se realizou durante pouco tempo, porém foram, segundo os participantes, experiências enriquecedoras vividas nesses espaços.

No estado de Mato Grosso do Sul (MS) houve a reformulação do Plano Estadual de Educação (PEE) referente ao decênio 2014/2024. Organizado de acordo com o espaço geográfico, para a implantação de políticas ambientais e de desenvolvimento sustentável, o Estado criou nove regiões: Região de Campo Grande, Região da Grande Dourados, Região do Bolsão, Região do Cone Sul, Região do Pantanal, Região Leste, Região Norte, Região Sudoeste e Região Sul-Fronteira.

Segundo o PEE a população de MS é composta por uma rica diversidade de origens e culturas, que inclui pessoas de diferentes nacionalidades, migrantes de todas as regiões do país, populações do campo (incluídos os acampamentos e assentamentos), comunidades em áreas indígenas e em áreas remanescentes de quilombos e povos das águas (populações ribeirinhas e pantaneiras).

Essa diversidade, conforme o PEE, requer a implantação de políticas públicas educacionais que absorvam as singularidades de cada grupo humano e em seus ciclos de vida, em cada contexto social, imprimindo grandes desafios ao cenário da educação escolar, como o de assegurar o acesso, a permanência com qualidade social e êxito no processo de escolarização.

O Ministério da Educação e os sistemas de ensino, estadual e municipais, vêm desenvolvendo diretrizes e ações para o atendimento educacional da diversidade da população sul-mato-grossense, além de políticas específicas para a educação especial e as delineadas transversalmente voltadas para a igualdade de gênero, racial e outras diferenças. Entretanto, é preciso aprofundar o debate sobre qual educação – com a devida qualidade social – pretende-se oferecer em MS.

A Lei n. 4.621, de 22 de dezembro de 2014, aprovou o PEE e na Meta 2, sobre o Ensino Fundamental, consta, em um tópico da análise situacional, que atender às

características dos estudantes de diversos contextos sociais e culturais significa tratá-los de forma a assegurar a igualdade de direito à educação, por isso é necessidade primordial, segundo o PEE, incorporar a diversidade e oferecer apoio aos estudantes com dificuldade de aprendizagem.

Analisaremos a tabela abaixo, com comparativo de atendimento, matrícula e acesso à escola no ensino fundamental, a partir do Brasil, Centro-Oeste e MS (Tabela 1).

Tabela 1: Atendimento, matrícula e acesso à escola no ensino fundamental – 2012

	BRASIL	CENTRO-OESTE	MS
Pessoas de 6 a 14 anos na escola – taxa de atendimento	98,2%	98,2%	97,7%
Pessoas de 6 a 14 anos matriculadas no EF – taxa líquida de matrícula	93,8%	93,6%	93,2%

Fonte: (BRASIL,2010; IBGE, 2012).

Ao analisar a Tabela 1, observa-se que em MS a taxa de atendimento é 97,7%, o que equivale a 336.648 estudantes no ensino fundamental. Este total é maior que a população da faixa etária atendida nessa etapa da educação básica, porque nesse quantitativo estão inclusos os matriculados acima de 14 anos, caracterizando distorção idade-ano. Somam-se também a esses números as crianças de 5 anos que ingressaram no ensino fundamental por meio de intervenção judicial. A taxa líquida de matrícula, ou seja, de estudantes cursando o ensino fundamental na idade recomendada, é de 93,2%, ou seja, 321.152 estudantes.

Em MS, os dados da prova ABC 2012 apresentam os percentuais de crianças do 3º ano do ensino fundamental com aprendizagem adequada (Tabela 2).

Tabela 2 – Prova ABC – 2012: Percentual de crianças do 3º ano do ensino fundamental com aprendizagem adequada em:

	Brasil	Centro-Oeste	Mato Grosso do Sul
Leitura	44,54%	47,81%	46%
Escrita	30,09%	36,18%	24,88%
Matemática	33,33%	31,77%	30,18%

Fonte: (BRASIL,2010; IBGE, 2012).

Na análise da Tabela 2, conforme o PEE, observa-se que os percentuais indicam que a aprendizagem está abaixo do esperado, demandando ações interventivas eficazes no processo de ensino e de aprendizagem dos três primeiros anos do ensino fundamental.

Vale ressaltar o destaque no PEE que a alfabetização precária de crianças é apontada por vários especialistas como uma das questões cruciais a serem enfrentadas para melhorar a trajetória escolar com vistas à qualidade da educação. Complementa o PEE, que deficiências graves em leitura, escrita e operações matemáticas básicas tendem a se agravar ao longo da vida escolar, indicando a relevância desses conhecimentos básicos como indispensáveis para seguir aprendendo e avançando nos estudos.

O PEE continua descrevendo que as dificuldades, se não sanadas nessa fase, tendem a se tornar cada vez maiores e a alimentar as taxas futuras de repetência e evasão no ensino fundamental. Há, portanto, segundo o PEE, a necessidade de adoção e/ou implementação de políticas públicas.

Na Meta 5 o PEE propõe a alfabetização com aprendizagem adequada a todas as crianças até o final do terceiro ano do ensino fundamental, no máximo. Uma das estratégias dessa Meta, 5.11, é garantir, a partir do primeiro ano de vigência do PEE, a alfabetização e o letramento, com aprendizagem adequada, das crianças do campo, indígenas, povos das águas e populações itinerantes e fronteiriças, incluindo a inserção de recursos tecnológicos.

Na estratégia 5.12, produzir e garantir, na vigência do PEE, materiais didáticos e de apoio pedagógicos específicos, para a alfabetização de crianças do campo, indígenas, quilombolas, povos das águas e populações itinerantes e fronteiriças, incluindo a inserção de recursos tecnológicos.

Dessa forma, o estado de MS, no bojo de suas estratégias, engloba as comunidades fronteiriças. Ao menos no papel e/ou no discurso, a fronteira é abordada, e está se iniciando um tempo em que começa a ter notabilidade e reconhecimento diante do poder público. Entendemos ser esse um processo longo, porém há necessidade de que este seja acompanhado, para que seus passos sejam efetivados e corrigidos quando necessários.

Porém, na estratégia 5.13, pretende-se fazer o levantamento, na vigência do PEE, das demandas de alfabetização das crianças das diferentes comunidades, e criar mecanismos de acompanhamento que assegurem o uso da língua materna pelas comunidades indígenas e a identidade cultural dessas comunidades.

Não apresenta, contudo, a criação de mecanismos de acompanhamento que assegure o reconhecimento e a valorização do bilinguismo/trilinguismo e da identidade cultural dos fronteiriços, uma vez que os mesmos são alunos dessa rede estadual de ensino e apresentam essa particularidade nesse espaço, juntamente com os alunos brasileiros.

Na Meta 6 descreve a educação em tempo integral, devendo implantar e implementar gradativamente educação em tempo integral em, no mínimo, 65% das escolas públicas, de

modo a atender pelo menos 25% dos estudantes da educação básica. E na estratégia 6.7, direciona para atender, com padrão de qualidade, as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas, na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informadas as comunidades, considerando as peculiaridades locais.

Nota-se a ausência de prioridade desse atendimento de educação em tempo integral para a fronteira, necessitando que o poder público também seja conhecedor e que valorize os habitantes do espaço fronteiriço e da necessidade dos alunos paraguaios inseridos nas escolas estaduais, para o caso de Ponta Porã, por exemplo, em frequentar por mais tempo diário o espaço escolar, viabilizando o ensino-aprendizagem nesse contexto.

As Metas 15, 16, 17 e 18 do PEE – que tratam da valorização dos profissionais do magistério, têm sua análise situacional alinhada ao PNE, agrupando-as de forma abrangente, para que contemplassem os três temas: formação de profissionais de educação (Metas 15 e 16); condições de trabalho e valorização profissional (Meta 17) e carreira, salário e remuneração (Meta 18).

Após a análise situacional dessas metas, foram definidas algumas diretrizes e destacados, de acordo com o PEE, alguns pontos frágeis que merecem atenção na formulação das políticas necessárias para sua superação. Dentre esses, foram apontados alguns referentes à faixa de fronteira, tais como: deficiência de infraestrutura e conflitos sociais em áreas específicas, que dificultam a educação indígena, no campo, nas faixas de fronteira, em assentamentos e nas periferias urbanas; e o fator “educação”, pesando no baixo IDH dos municípios fronteiriços.

Considerou-se no PEE os conflitos sociais nas faixas de fronteiras e os baixos índices de IDH associados a tal desempenho na educação da fronteira, importante destaque no Plano por indicar a abrangência da especificidade fronteiriça e que demonstra um olhar diferenciado do poder público para esse recorte espacial, contudo são necessárias ações direcionadas para esse território, por esse órgão público, buscando reduzir ou minimizar os problemas levantados.

Analisaremos, o Plano Municipal de Educação (PME) do município de Ponta Porã, aprovado pela Lei no. 4.100 de 02 de junho de 2015, o qual descreve que pretende encaminhar novas discussões na área pedagógica, principalmente, no que se refere às políticas públicas, enquanto instrumento educacional que visa consolidar, conforme descrito no PME, a gestão democrática, o acesso e a permanência de crianças, jovens e adultos na sala de aula e, principalmente, a diminuição da evasão e da repetência que ainda permeia solidamente nosso meio educacional.

Por meio do PME, foi reiterado que as escolas públicas ainda não obtiveram as mudanças garantidas na Constituição Federal de 1988: universal, gratuita e acolhedora, preparada para receber todos e assegurando a cada um o desenvolvimento pleno de suas capacidades. No entanto, acreditamos que o PME será mais forte e exigirá mais empenho político em sua realização à medida que se mobilize o compromisso e se expressem as necessidades concretas, as ideias, as propostas e os anseios de todos os que vivem no município.

Conforme o PME, o município de Ponta Porã tem a singularidade fronteiriça como uma de suas principais características, transformando-a em uma região atípica, refletindo essa particularidade nos ambientes educacionais, construída a partir de um verdadeiro “mosaico cultural”, apresentando um alto índice de alunos paraguaios frequentando as escolas brasileiras.

Nesta análise, quando nos remetemos à realidade de Ponta Porã, observamos que é necessária uma construção para uma sociedade igualitária, democrática e desafiadora, principalmente porque somos frutos de políticas públicas educacionais que não atendem as singularidades de região fronteiriça, formada por um verdadeiro “mosaico cultural”, apresentando um alto índice de alunos paraguaios, frequentando as escolas brasileiras. (PONTA PORÃ, 2015, p. 17).

Percebe-se que o poder público identifica e reconhece que existe um “alto índice de alunos paraguaios” presente nas escolas de Ponta Porã, contudo as ações para que esse “mosaico cultural” seja atendido de forma diferenciada são incipientes, diante da realidade encontrada e seus desdobramentos.

Vale ressaltar que no PME, consta serem alarmantes, em relação ao ensino fundamental no município de Ponta Porã, os números revelados por pesquisas que mostram um patamar assustador em relação à distorção idade/ano de escolaridade, pois apresentam uma porcentagem enorme de alunos que não estão completando o ensino fundamental com a idade correta, que seria de catorze anos. Essa realidade, conforme descrita no Plano Municipal, vem atravessando as salas de aula e ocorre devido à reprovação do aluno, muitas vezes, por mais de um ano consecutivo, e o abandono dos estudos em meados do ano em curso.

A tabela 3 indica a distorção idade/ano no município de Ponta Porã, do ano de 2006 a 2013. O que se compreende é que nos anos iniciais do ensino fundamental, a situação quanto

a este entrave permanece ano a ano na mesma escala, decrescendo entre um e dois pontos percentuais.

Tabela 3: Taxa de distorção idade/ano nos anos iniciais e anos finais do ensino fundamental nas escolas públicas e privadas de Ponta Porã (MS)

Ano	Anos Iniciais		Anos Finais	
	Rede Pública	Rede Privada	Rede Pública	Rede Privada
2006	26,7 %	3,2%	37,3%	5,1%
2007	26,1%	2,3%	34,8%	3,6%
2008	23,5%	2%	34%	5%
2009	23,6%	1,5%	36,8%	4,9%
2010	21,5%	1,4%	40,7%	4,4%
2011	23,8%	1,1%	43,8%	4,9%
2012	22,8%	2%	42,7%	3,3%
2013	22,9%	1,5%	42,1%	3,5%

Fonte: (MEC/INEP/DEE/CSI)

Ao analisarmos a Tabela 3 observamos a disparidade das redes pública e privada, porém deve-se levar em consideração o número de escolas, de salas de aula e de alunos inseridos em cada rede. Os números são bem mais elevados na rede pública, o que se justifica, dentre outras variáveis, o número elevado de alunos por turma, a presença de elevado número de alunos paraguaios, o nível socioeconômico e de escolaridade das famílias, bem como o envolvimento dos pais na vida dos filhos.

Segundo o PME, após a análise dos dados compreende-se que é imprescindível coordenar esforços para atender as necessidades impostas, priorizando de maneira diferenciada os alunos que se encontram nesse patamar, assegurando aprendizagem a todos, envolvendo o contexto em que estão inseridos.

Complementa o PME que o entorno social é o eixo que sustenta essa defasagem. Sendo assim, o empenho deve ser para a formação continuada dos profissionais da educação e dos gestores, e para a melhoria da infraestrutura dos prédios escolares, bem como o acompanhamento das famílias, entre outros aspectos.

No PME não fica claro o contexto em que os alunos estão inseridos e nem qual seria o entorno social responsável pela defasagem, deixando um assunto de tão grande relevância de modo subjetivo. Para sanar tais necessidades apresentadas na Tabela 3, referente ao alto índice de distorção idade/ano, o poder público optou em oferecer formação continuada dos profissionais da educação e dos gestores e melhorar a infraestrutura dos prédios escolares sem, no entanto, levar em consideração os alunos estrangeiros inseridos nas salas de aula, portanto ignorando e deixando invisível a realidade presente na fronteira, que, por aspectos culturais e/ou linguísticos, contribuem para esse alto índice de distorção idade/ano.

Na Meta 2, consta no PME universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda a população de seis a catorze anos e garantir que até 95% dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PME.

No entanto, no aspecto de desistência e/ou evasão escolar, o município de Ponta Porã (MS), encontra dificuldades no contato com o aluno e sua família, por serem, na maioria das vezes, pendulares. Nestes casos, a escola de Ponta Porã aciona o Conselho Tutelar que, por sua vez, aciona o Conselho Tutelar de Pedro Juan Caballero, para entrar em contato com o aluno e sua família. Porém, por ser um processo que depende de órgãos nacionais e internacionais, muitas vezes não se tem o retorno esperado pela escola dentro do ano letivo.

O PME coloca em destaque a utilização de políticas públicas para os alunos das comunidades rurais e indígenas na sua própria comunidade. Em todo o Brasil esta é uma adversidade a ser solucionada. A zona rural passa por vários problemas, segundo descrito no PME, que são entraves para a universalização da escola pública. Em relação a esses problemas, o PME elencou a estrutura educacional, isto é, um currículo próprio para a educação do campo.

Diante do exposto, deparamo-nos com uma demanda grande, no que se refere ao ensino fundamental, principalmente na ordem da distorção idade/ano, repetência, escolas rurais, formação continuada aos docentes, entre outras variáveis. Na Meta 2 consta, na estratégia 2.3, a necessidade de práticas interdisciplinares a serem trabalhadas, sem, contudo, mencionar a diversidade fronteiriça:

Incentivar a implementação de práticas pedagógicas interdisciplinares, promovendo a relação entre teoria e prática, por meio de currículos que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos, articulando dimensões como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte. (PONTA PORÃ, 2015, p. 47).

Podemos observar que na estratégia 2.15 foram assegurados o acesso e a oferta do ensino fundamental às populações do campo e indígena, nas próprias comunidades, em especial dos anos iniciais, a partir da vigência deste PME.

Contudo, o PME do município não contempla, em suas estratégias, o contexto fronteiriço em que está inserido, muito embora tenha reconhecido sua singularidade suas ações não estão voltadas para esse público estrangeiro que ocupa as escolas municipais de toda a fronteira. Demanda um repensar nas articulações do PME, no sentido de considerar

esse público-alvo, que torna nossa educação tão peculiar. O poder público local deve contemplar essa diversidade existente no município, em suas metas e estratégias, para que os governos centrais também possam reconhecê-lo.

Os dados pesquisados e observados sobre o alto índice de distorção idade/ano remetem, no PME, as altas taxas dessa distorção ao entorno social e o contexto em que a escola está inserida, entretanto não foram previstas estratégias para a interação desses alunos fronteiriços, e o reconhecimento e a valorização do aluno paraguaio nas escolas brasileiras.

Percebe-se, diante disso, posturas de ocultar ou ignorar a presença desses alunos estrangeiros nas escolas brasileiras, não descrevendo a existência dos mesmos nas escolas. O Governo Municipal focaliza o empenho para responder as variáveis diversas, porém sem contemplar a diversidade real das instituições localizadas na fronteira, que esperam e merecem aceitação e tolerância, bem como de utilização de práticas pedagógicas específicas voltadas a esses alunos paraguaios.

O município, com essa singularidade de fronteira e por ser cidade-gêmea, com migração pendular diária de pessoas vindas de outro país, interagindo nos contextos educacionais brasileiros, deve perceber a necessidade de utilizar estratégias específicas, e exigir tratamento heterogêneo do poder público, respeitando suas especificidades e a diversidade. Contudo, no PME essa diversidade de alunos paraguaios aparece de forma incipiente, demonstrando o despreparo da área educacional municipal.

As comunidades indígenas e as populações do campo, citadas no PME, fizeram ouvir, pelo poder público, suas reivindicações e mostraram, através de anos de lutas, que necessitavam de políticas específicas a essas comunidades. Nesse sentido, também as populações habitantes da fronteira devem se mobilizar, no intuito de apresentar a necessidade do reconhecimento das particularidades existentes nesse território.

O Governo Federal, ao delegar poderes à população, para construir uma política pública local, como o PME, fornece a esses habitantes locais instrumentos possíveis de apresentar e reivindicar as necessidades e singularidades desse recorte espacial, tornando essa ferramenta um meio de institucionalizar as diferenças existentes e buscar soluções para essa diversidade, como no caso da inserção de alunos paraguaios nas escolas brasileiras.

Concordamos com Costa, Costa e Oliveira (2011) quando afirmam que não devemos mais estudar as fronteiras a partir dos centros, mas estudar os centros de poder a partir das fronteiras, e que dessa forma deve-se restituir aos moradores fronteiriços, o papel de agentes de sua própria história.

Esse papel de agentes construtores da própria história está atrelado à consciência que a população fronteiriça precisa ter para reconhecer e apresentar seu valor e identidade fronteiriça, o que, no caso dessa faixa de fronteira em estudo, não está sendo evidenciado em suas particularidades, deixando de ser reconhecido, tanto pelos próprios habitantes da fronteira como pelo poder público.

Ao analisar o Referencial Curricular Municipal de Ponta Porã (2016), do ensino fundamental, considera-se que a implantação tem por objetivo preliminar traçar metas para que as escolas da rede municipal possam trabalhar com um eixo norteador, propiciando condições para melhorar a qualidade do processo ensino e aprendizagem. O mesmo Referencial propõe às escolas informações e orientações curriculares e pedagógicas como forma facilitadora de sistematizar conhecimentos de forma individual e coletiva, contemplando as especificidades socioculturais, encontradas nessa faixa de fronteira.

Ainda de acordo com o mesmo documento (Ponta Porã, 2016), suas diretrizes estão pautadas nas leis que regem a educação brasileira, por isso que traz em seu bojo o encaminhamento para uma escola eficiente e eficaz. O ensino fundamental regular deve ser ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. O Referencial propõe que considere o educar para a cidadania, respeitando as diversidades, pautando-se no desenvolvimento das habilidades e competências necessárias para que o educando ocupe seu real papel na sociedade.

O documento aponta que foi elaborado para atender as diversidades encontradas no município, pois as escolas também atendem a uma clientela oriunda do país vizinho, Paraguai, que usam as línguas espanhola e guarani, além de comunidade indígena, alunos oriundos de assentamentos e acampados na vasta área rural, e complementa que, em função dessa diversidade, faz-se necessário a realização de políticas educacionais específicas que contemplem essa heterogeneidade populacional. Portanto, nele são consideradas as especificidades locais.

O texto das Relações Étnico-raciais em Ponta Porã, constante no Referencial Curricular Municipal, aborda o Conselho Nacional da Educação com a aprovação do Parecer que propõe as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino de História e Cultura africanas e Afro-brasileiras, e organiza-se uma proposta intitulada Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-raciais.

Desse modo, conforme o Referencial, revela que os negros foram invisibilizados no processo das coletividades e espaços sociais, tornando-se necessário um debate sobre a

constituição do negro na história brasileira. Entretanto, nas Relações Étnico-raciais do Referencial Curricular Municipal não há apontamento referente à necessidade de incluir propostas para alunos paraguaios, reconhecidos, pelo próprio documento, como alunos inseridos nas escolas, devido à proximidade com o Paraguai, tornando-os invisíveis e ignorados pelas propostas curriculares municipais.

Conforme complementa o Referencial Curricular Municipal, a educação para as relações étnico-raciais apresenta enfoque para as populações indígenas e afro-brasileiras, representa um avanço significativo nos planos curriculares. Reafirmamos aqui a necessidade em avançar nas particularidades da educação na fronteira ante as especificidades da identidade e cultura dos alunos paraguaios neste cenário territorial.

No Referencial Curricular Municipal de Ponta Porã (2016), o ensino da Língua Estrangeira Moderna – Espanhol, conforme a Lei de Diretrizes e Bases n. 9394/96, em seu artigo 26, parágrafo 5º, compõe a parte diversificada do currículo. No documento há citação referente ao autor Laseca (2009), que considera que alguns fatores contribuíram para a inserção da língua espanhola no Brasil, dentre eles o Mercosul e a grande demanda do espanhol no mundo.

Consta no Referencial Curricular Municipal a importância do aprendizado do espanhol, uma vez que está geograficamente em uma faixa de fronteira seca com o Paraguai. Não podendo deixar de evidenciar também a localização geográfica de nosso país, que está cercado por sete países hispanos, sendo indispensável o ensino do espanhol para o desenvolvimento integral do aluno enquanto ser social.

O município de Ponta Porã optou por iniciar o acesso à disciplina de espanhol, a partir do terceiro ano do ensino fundamental, contribuindo para que os alunos paraguaios inseridos nas escolas municipais se sintam valorizados e integrados no contexto escolar de Ponta Porã. Percebe-se, outrossim, a ampla abrangência da disciplina de espanhol no Referencial Curricular Municipal, uma vez que foram abarcados conteúdos, como Matemática (com calendário, cores e formas geométricas), História (com árvore genealógica da família), Ciências (conhecer e nomear alimentos, corpo humano), Geografia (meios de transporte e comunicação, infraestrutura dos bairros, localização espacial), leitura e interpretação de textos, dentre outros conteúdos distribuídos nos anos iniciais e finais do ensino fundamental.

Dessa forma, ressaltamos a importância da inserção da disciplina de Espanhol desde os anos iniciais desta etapa da educação básica, fato que já ocorre na rede municipal de ensino, muito embora não contemple no PME nem na apresentação do Referencial Curricular Municipal. É evidente a necessidade de repensar o currículo, nas diversas escalas (nacional,

estadual e municipal), para atender os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, no intuito de valorizar e sistematizar a língua e a cultura já praticados no cotidiano dos alunos pendulares.

Os temas transversais foram tratados como Transversalidades, citam-se as áreas como Ética, Orientação sexual, Diversidade Cultural, Meio Ambiente, Higiene e Saúde, entre outros. No Referencial Curricular Municipal não foi abordada, na área da diversidade cultural, a inserção dos alunos paraguaios nas escolas municipais, necessitando de contextualização ao dar visibilidade e relevância à realidade existente nas salas de aula das escolas municipais, entretanto repetiu-se as questões elencadas no PCN e no PEE, fato que demonstra notadamente que os alunos paraguaios são ignorados e tornaram-se invisíveis no contexto escolar municipal, pelo poder público local.

O Ministério da Educação e Cultura (MEC) solicitou à Fundação Instituto de Pesquisas Educacionais (FIPE) uma pesquisa inédita sobre Preconceito e Discriminação no Ambiente Escolar (2009), no campo da diversidade na educação brasileira, na busca de ter subsídios para estratégias e ações de transformação: escolas como ambiente de promoção da diversidade e do respeito às diferenças e mitigação do preconceito e da discriminação, de forma a contribuir para a redução das desigualdades em termos de resultados educacionais.

Os objetivos da pesquisa, de acordo com a FIPE, foram analisar a abrangência e incidência do preconceito e discriminação em sete áreas temáticas: étnico-racial, gênero, geracional, territorial, orientação sexual, socioeconômica e necessidades especiais. A pesquisa da FIPE, avalia percepções sobre preconceito e discriminação; percepções quanto à situação de violência psicológica e física e relações do preconceito e discriminação com o desempenho escolar.

Conforme a FIPE, foi realizado teste-piloto em cinco estados: Norte (Pará), Nordeste (Bahia), Centro-Oeste (Goiás), Sudeste (São Paulo) e Sul (Rio Grande do Sul), depois a pesquisa de campo se ampliou e foi aplicada em 501 escolas de 27 estados, com participação de 15.087 estudantes, 1.004 professores de Português e Matemática, 501 diretores de escolas, 1.005 profissionais de educação, 1.002 pais, mães e responsáveis, membros do Conselho Escolar ou da Associação de Pais e Mestres (APM).

A FIPE afirma que no quesito concernente à associação entre preconceito/discriminação e menor desempenho escolar na Prova Brasil foi analisado que:

Nas escolas em que se observou maior conhecimento de práticas discriminatórias vitimando funcionários e professores, as avaliações na Prova Brasil foram menores. Nas escolas em que os alunos apresentaram maiores níveis de preconceito, as avaliações também foram menores. Estes resultados indicam a existência de correlação entre preconceito/discriminação e as médias na Prova Brasil e não relação de causa e efeito. (BRASIL, 2009, p. 51).

Nas considerações finais da apresentação da pesquisa da FIPE, considera-se que seria oportuno iniciar e potencializar um processo de mudança no ambiente escolar para promover a diversidade por meio de um plano, envolvendo:

[...] - ações para disseminação de informações (condição necessária, mas não suficiente para a promoção de mudanças);
- ações específicas e pontuais que visem à mudança de comportamento e,
- principalmente, no longo prazo, ações para a mudança de valores dos agentes escolares em relação ao preconceito e à discriminação. (BRASIL, 2009, p. 53-54).

Em seu relatório analítico final, a FIPE apresenta os resultados da pesquisa que revelaram os diversos públicos-alvo (diretores, professores, funcionários, alunos e pais/mães) apresentam atitudes, crenças e valores que indicam que o preconceito é uma realidade nas escolas públicas brasileiras, nas sete áreas temáticas de discriminação pesquisadas.

Segundo o relatório da FIPE, a área temática que apresentou os maiores valores para o índice ponderado percentual de concordância com as atitudes discriminatórias foi a que exprime a discriminação em relação a gênero (38,2%), seguida de áreas referente à geracional (37,9%), em relação à deficiência (32,4%), à identidade de gênero (26,1%), à socioeconômica (25,1%), à étnico-racial (22,9%) e à territorialidade (20,6%).

Ainda de acordo com a pesquisa citada, mais preocupante é o fato que o preconceito e a discriminação muitas vezes resultam em situações em que as pessoas são humilhadas, agredidas ou acusadas injustamente, simplesmente pelo fato de fazerem parte de algum grupo social específico. O estudo nota que estas práticas discriminatórias no ambiente escolar têm como principais vítimas os alunos, ao serem expostos a tais atitudes, contribuindo, conseqüentemente, para o baixo desempenho escolar.

Segundo a pesquisa da FIPE, observou-se, a partir de testes de diferenças de médias e análises de correlação, que escolas em que os escores que medem o preconceito e o conhecimento de práticas discriminatórias apresentam valores mais elevados, tendem a apresentar médias menores para as avaliações na Prova Brasil. Conforme o levantamento da

FIPE, do ponto de vista do preconceito, nota-se ainda que a relação é mais forte para o preconceito dos alunos, ou seja, em escolas em que os alunos apresentam maior preconceito as avaliações tendem a ser menores.

Finalmente analisando a pesquisa da FIPE e trazendo para o recorte espacial de Ponta Porã e Pedro Juan Caballero, embora a FIPE não tenha contemplado o espaço fronteiriço sobre preconceito e discriminação dentro da territorialidade, considerando o tema desta pesquisa, entende-se, hipoteticamente, que tais atitudes causam impacto negativo sobre o desempenho dos estudantes, face ao preconceito e à discriminação em que são expostos no ambiente escolar fronteiriço. A questão da territorialidade é fato marcante e, diante disso, seria relevante considerá-la para pensar a realidade escolar ante o contexto da fronteira e dos processos de interação inerentes às pessoas que vivem essa realidade.

Abordaremos as estruturas existentes educacionais nos dois países, para conhecimento e análise estruturais dos governos. O Ministério da Educação do Brasil, conforme a Lei 13.005/2014 do PNE, é composto pelas esferas federais, estaduais e municipais, que atuarão em regime de colaboração para a erradicação do analfabetismo, valorização dos profissionais de educação, um dos maiores desafios das políticas educacionais.

É outorgado à esfera federal brasileira, o ensino médio, cursos profissionalizantes, ensino superior e pós-graduação. À esfera estadual cabe se responsabilizar pelos ensinos fundamental, médio, cursos profissionalizantes, ensino superior e pós-graduação. À esfera municipal cabe a responsabilidade da educação infantil e do ensino fundamental. Essas esferas devem atuar em colaboração mútua, para o êxito em suas ações.

No Paraguai, as escolas de educação infantil, educação básica e ensino superior são responsabilidade da esfera federal, e cada Departamento fica responsável por coletar dados das escolas que fazem parte do seu território, como matrícula, transferência, notas, frequência, vida funcional dos professores e funcionários das instituições, entre outros dados, e alimentar o sistema do Governo Federal com esses dados. As escolas desse país não são informatizadas, todas as informações são registradas manualmente em formulários específicos, e depois repassadas, por meio de um órgão localizado nas capitais de cada Departamento, destinado a essas transmissões de dados, para o Governo Federal.

Procuramos identificar nas legislações existentes nos países limítrofes, em suas esferas nacional, estadual e municipal, a interação da fronteira na área educacional. Observamos, no entanto, somente algumas inferências neste aspecto. Dessa forma, os estudos e pesquisas precisam avançar, de forma a adequar os currículos da educação básica, na busca

de elevar o índice de desempenho no processo ensino-aprendizagem, focalizando o aluno, brasileiro ou paraguaio, visualizando suas reais necessidades e anseios na sala de aula. Percebe-se que nas legislações, ao deparar com dificuldades no processo ensino-aprendizagem, o foco para elevar o desempenho dos alunos é ignorado e voltado para outras variáveis.

Esses resultados são observados desde a escala nacional, estadual e também municipal, porém cabe, sobretudo aos órgãos competentes locais, identificar e institucionalizar ações voltadas para o público-alvo da educação, que são os alunos e seu processo de aprendizagem, além de garantir seus direitos de cidadania, uma vez que os resultados negativos, como o caso da distorção idade/ano nos anos iniciais e anos finais do ensino fundamental, por exemplo, vêm de longa data, e não apresenta-se interesse em reverter essa situação de forma efetiva.

Reconhecer as diferenças existentes na estrutura, organização e políticas educacionais no Brasil e no Paraguai, é importante para ter parâmetro em relação às possibilidades e limitações existentes na educação fronteiriça. Diversas experiências ocorreram no território nacional, dentre as quais o PEIF em Ponta Porã.

2 O PEIF EM PONTA PORÃ (BR) E PEDRO JUAN CABALLERO (PY)

Este capítulo apresenta o contexto em que ocorreu a adesão ao PEIF na cidade de Ponta Porã, bem como os seus desdobramentos educacionais. Para compreender a experiência do Programa no caso específico de Ponta Porã e Pedro Juan Caballero, é preciso fazer uma análise de algumas experiências envolvendo fronteira e educação.

2.1 Algumas experiências educacionais em fronteiras brasileiras

É necessário esclarecer que conceituar a fronteira não é tarefa fácil, haja vista a multiplicidade de conceitos existentes, e uma variedade existente das diferentes formas de se aplicar e abordar o tema.

De acordo com Santos (2002) a instabilidade com que é tratada a fronteira, faz-nos refletir sobre sua existência e funcionalidade:

[...] a maneira em que a globalização afeta a soberania das nações, as fronteiras dos países e a governabilidade plena é uma questão que, volta e meia, ocupa os espíritos, seja teoricamente, seja em função de fatos concretos. Neste terreno, como em muitos outros, a produção de meias-verdades é infinita e somos frequentemente convocados a repeti-las sem maior análise de problema. Há, mesmo, quem se arrisque a falar de desterritorialidade, fim das fronteiras, morte do Estado. Há os otimistas e pessimistas, os defensores e os acusadores. (SANTOS, 2002, p. 76).

Esse autor traz ainda uma reflexão sobre a questão tendo o Brasil como exemplo:

Com a globalização, o que temos é um território nacional de economia internacional, isto é, o território continua existindo, as normas públicas que o regem são da alçada nacional, ainda que as forças mais ativas o seu dinamismo atual tenha origem externa. Em outras palavras, a contradição entre o externo e o interno aumentou. Todavia, é o Estado nacional, em última análise, que detém o monopólio das normas, sem as quais os poderosos fatores externos perdem eficácia. Sem dúvida, a noção de soberania teve de ser revista, face aos sistemas transgressores de âmbito planetário, cujo exercício violento acentua a porosidade das fronteiras. Estes, são, sobretudo, a informação e a finança, cuja fluidez se multiplica graças às maravilhas da técnica contemporânea. (SANTOS, 2002, p. 76).

A faixa de fronteira é regida por leis e normas nacionais, porém também obedece a leis locais regidas pelas comunidades fronteiriças, por redes criminosas, que dominam territórios e colocam em questão instituída. Grosso modo, por conta do contexto, a fronteira pode representar um ‘convite’ à transgressão. Além do ir e vir em compras domésticas, para uso cotidiano de serviços e mercadorias dos dois lados da fronteira, pode facilitar o acesso à ilegalidade.

Conforme Raffestin (1993) fronteira é zona de contato e limite, é uma linha de separação definida. Daí que falamos com sentido similar de fronteiras:

[...] sem dúvida, o limite ou a fronteira não passam de um fenômeno banal e é por isso que não tem sido objeto de um grande interesse. Mas, na realidade, eles nada têm de banal no projeto social. [...] Portanto, a cada vez é preciso estudá-los como portadores de uma informação que consome energia, para ser criada, controlada e mantida. (RAFFESTIN, 1993, p. 21).

A ideia de limite ou barreira, portanto, ainda possui destaque nos estudos de fronteira. Esta visão possui um caráter geopolítico muito forte, tendo em vista que também reafirma a preocupação com a delimitação dos territórios nacionais e, por conseguinte, com a soberania nacional.

Segundo Muller (2005) fronteira na concepção tradicional é uma barreira, limite, corte, descontinuidade, mas essa visão, conforme as mudanças mundiais em curso tornam-se muito restritas, tornando necessário encontrar novos referenciais para esse tema.

Sarquis (1996 apud Muller, 2005, p. 577) conceitua esse espaço com um olhar que se volta mais para a realidade, o define como “amplas franjas territoriais de um lado e de outro das linhas de demarcação geográfico políticas no qual convivem populações com particularidades próprias que as diferenciam de outras partes dos territórios nacionais”.

Vale ressaltar que Nogueira (2007) enumerou três formas de se ver a fronteira: 1) a fronteira controlada, vista pelo Estado e alimentada pelo controle de quem entra e sai, pela vigilância civil e militar do território; 2) fronteira percebida, própria da sociedade do interior, bastante motivada pela ideologia do Estado-Nação, de como ele percebe a fronteira; 3) fronteira vivida com significado para a sociedade que está na fronteira.

Ainda na definição de fronteira vale destacar os esforços realizados pelo Grupo Retis de Pesquisa da Universidade Federal do Rio de Janeiro, que considera dois vetores presentes que podem estender ou diminuir a fronteira: um relacionado ao bloqueio de movimento, de

controle de fluxos e o outro relacionado à abertura – dependerão do tipo de relação existente entre os vizinhos.

De modo geral, a fronteira pode ser vista a partir de duas perspectivas diferentes. Na primeira, ela pode ser interpretada pelas problemáticas que apresenta, como tráfico, violência, ilegalidade, entre outros. Nesta perspectiva, destaca-se a defesa da soberania nacional. Na segunda perspectiva, em decorrência da proximidade e do contato permitido nesses espaços, a fronteira pode ser analisada como um território de aproximação, de integração e interações diversas.

Portanto, possui várias possibilidades analíticas para as fronteiras. Siqueira e Oliveira (2009) percebem visão de fronteira como

[...] a mais pontual é a visão da ‘linha demarcatória’ de um território. Linha essa que estipula os limites de uma cidade, estado ou país. Esse limite faz-se necessário até para que se cumpra à lei, pois cada território tem uma legislação. Essa noção de limite implica intenção de poder, onde o espaço é natural e seus atores constroem seus limites. (SIQUEIRA e OLIVEIRA, 2009, p. 30).

Seguindo o pensamento de Santos (2002), a cessão da soberania não é algo natural, inelutável, automático, pois depende da forma como o governo de cada país decide fazer sua inserção no mundo da chamada globalização.

Costa (2012), por sua vez, descreve a distinção entre fronteira e limite. Para ele o limite internacional é uma linha fronteiriça imaginária, vista somente nos mapas e nas construções que aparecem as divisas internacionais, ou seja, os limites entre as jurisdições nacionais: os marcos, as aduanas. O limite seria uma forma simbólica para indicar a posse de um território, somente observado pelos marcos divisórios, limitando o espaço onde o Estado exerce sua soberania. O autor (Op. cit.) destaca que a fronteira é mais que isso: é uma área geográfica, com limites imprecisos, variável e dinâmica (que ora retrai, ora expande) que contém o limite. (p. 8).

É na perspectiva das possibilidades advindas a partir da aproximação e do contato, que resulta em possibilidade de interações, que esta pesquisa se realiza. No âmbito da educação na fronteira, uma série de questões se destaca. Como pensar na educação em território híbrido no qual brasileiros saem do seu território de pertença e vão estudar o ensino superior em universidades do Paraguai, enfrentando desafios no que tange ao novo espaço territorial em que se inserem.

No caso do município de Pedro Juan Caballero, Paraguai, por exemplo, é comum a busca de brasileiros pela graduação em diversas áreas, enfatizando áreas de saúde, como o curso de medicina, uma vez que não participam de curso de seleção para iniciarem os estudos, e pagam mensalidades escolares bem abaixo das praticadas nas universidades brasileiras, sendo o fator econômico um dos atrativos para os alunos interessados.

Os exemplos não se restringem ao ensino superior. Todavia, na educação básica acontece o caminho inverso, ou seja, os alunos em idade escolar, desde a educação infantil, o ensino fundamental e médio, são atraídos pela necessidade de aprender a língua portuguesa, julgando ser de melhor qualidade a educação brasileira, e também por incentivos dos programas sociais do Brasil, como Bolsa Família, Bolsa Escola, etc.

Adicionam-se ainda os pacotes de incentivos que os alunos recebem dos governos municipais e estaduais, como uniformes escolares, kit de material escolar, merenda escolar, acesso à sala de multimídia, livros didáticos, entre outros benefícios que as escolas brasileiras oferecem.

Este cenário contribui para a diversificação do ambiente escolar fronteiriço, uma vez que trazem consigo suas culturas, identidades e idiomas maternos. Assim, a educação fronteiriça volta-se também, para esse público, na busca de atender suas expectativas, cabendo aos educadores o enfrentamento de desafios de superação e experiências diárias para a sala de aula, necessitando de ajustes e adequações da convivência e do currículo escolar.

Os atores que convivem com essa realidade de interculturalidade não podem ignorar e/ou desprezar o fato de uma convivência complexa, e nesse sentido deve ser constituído o reconhecimento do aluno estrangeiro, engajando-o na comunidade escolar, garantindo seus direitos como ser humano em todos os aspectos sociais, culturais, educacionais, etc.

Nas escolas públicas localizadas nas cidades-gêmeas, ao longo da linha internacional, interagem alunos vindos de outro país, juntamente com suas famílias, formando comunidades escolares repletas de particularidades, as quais necessitam ser vistas pelas políticas educacionais e protagonizando ambientes com especificidades particulares. Esta situação deveria dar voz e vez aos atores dessas escolas de fronteira, no intuito de ter autonomia em (re)construir ações e políticas de interação, voltadas para cada realidade, de modo que esse contato com o estrangeiro obtenha resultados positivos para ambos os lados da comunidade escolar: corpo docente e discente.

Sabe-se de fronteira através de divulgação de fatos como ilegalidades, drogas, dentre outros fatos, ficando a maior parte das políticas voltadas para estratégias de segurança pública e defesa nacional. Segundo Amaral (2016),

[...] a fronteira vive um constante paradoxo, construída como separação, mas tornando inevitável sua porosidade, vive o dilema da hibridização contra a diferença. Os arranjos produtivos bem como as problemáticas sociais são binacionais, tornando as relações entre os locais de países diferentes, por vezes obrigatórias. É o paradigma binacional o tempo inteiro refletidos nas políticas de migração, de defesa, de saúde, de segurança pública, de cultura e, objeto deste estudo, nas políticas de educação. (AMARAL, 2016, p. 28).

Dessa vivência, deve-se (re)formular metodologias, a partir de experiências dos educadores inseridos nesse contexto, com ações viáveis e concretas para o desenvolvimento integral das relações existentes na comunidade escolar.

Segundo Santos (2002), os países subdesenvolvidos conheceram três tipos de pobreza e, paralelamente três tipos de dívida social: pobreza incluída, produzida em certos momentos do ano; pobreza chamada de marginalidade, ou seja, produzida pelo processo econômico da divisão do trabalho; e a pobreza estrutural, equivalente, do ponto de vista moral e político, a uma dívida social. O Estado brasileiro, em parceria com o Banco Mundial, procura intervir, com programas pouco efetivos, por meio de metodologias e projetos, como, por exemplo, o Plano de Desenvolvimento Estratégico da Escola (PDE). Tais programas podem ser descritos a partir da análise efetuada por Santos (2002):

Essa produção maciça da pobreza aparece como um fenômeno banal. Uma das grandes diferenças do ponto de vista ético é que a pobreza de agora surge, impõe-se e explica-se como algo natural e inevitável. Mas é uma pobreza produzida politicamente pelas empresas e instituições globais. Estas, de um lado, pagam para criar soluções localizadas, parcializadas, segmentadas, como é o caso do **Banco Mundial**, que, em diferentes partes do mundo, **financia programas e atenção** aos pobres, querendo passar a impressão de se interessar pelos desvalidos, quando, estruturalmente, é o grande produtor da pobreza. **E isso se dá com a colaboração passiva ou ativa dos governos nacionais.** (SANTOS, 2002, p. 73, grifo nosso).

Estes programas, e seus resultados, são focados na gestão escolar e no desempenho escolar, desconsiderando a realidade em que está inserida, ou seja, desconsidera porque a escola não enuncia nem evidencia seu contexto no PPP, fazendo na maioria das vezes citações incipientes sobre o meio social em que está inserida, sem a devida relevância necessária, homogeneizando as ações das escolas e ficando indiferente à proximidade de pessoas

pendulares vindas do país contíguo, que resulta em mescla cultural e linguística e, com isso, torna o hibridismo cultural e linguístico uma realidade presente.

Pensando nesses contextos que o MERCOSUL busca atender e tornar viável algumas ações voltadas para a fronteira, como o Setor Educacional do Mercosul (SEM), reconhecendo a inserção de alunos estrangeiros dos países limítrofes. Como resultado foram criados projetos, como o Projeto de Escolas Bilíngues Interculturais de Fronteira (PEBIF), na busca de interação desses agentes locais, criando modelos de ensino mútuo nas escolas de fronteira. Com o passar dos anos, a descontinuidade nas ações educativas, pela falta do diálogo ou de entendimento de alguns países, interrompeu o desenvolvimento desse projeto, por falta de acordos bilaterais e/ou multilaterais.

Analisaremos algumas experiências educacionais interculturais internacionais, com alguns exemplos de ações educativas ligadas à Educação Intercultural Bilíngue (EIB), um programa da UNESCO, como a realização do Seminário de Políticas Educativas e Linguísticas no México e na América Latina, organizado pelas Nações Unidas no final de 2001.

Este obteve o relevante e desolador balanço do estado atual da Educação Intercultural Bilíngue no México, destacando-se a inexistência de currículos interculturais bilíngues nos planejamentos, nos programas e nas práticas educativas, situação que derivou no estabelecimento de um currículo intercultural para toda a população infantil nacional: Discussão do Instituto Nacional de Las Lenguas Indígenas, para fortalecer o multilinguismo como política de Estado e Seminário Escolar, Indígena e Etnicidade, derivando num espaço permanente que convoca diversos especialistas em Educação, História, Antropologia Educativa e Sociolinguística Educativa, entre outros.

Com a realização do Seminário, revelou-se que tais espaços constituem tentativas de apoiar de forma direta as práticas educativas em contextos interculturais e bilíngues, embora tais tentativas de fortalecimento estejam em fase embrionária, no que tange ao desenvolvimento teórico-metodológico, face ao (re)conhecimento das práticas culturais implícitas nas línguas utilizadas em seu bojo, como forma de adequar um ensino de línguas para modelos culturais, propiciando relevância na reestruturação de currículos interculturais.

No contexto da realidade mexicana, Zimmermann (1997, apud Busquets e Apodaca, 2007), identifica escassez de identidade étnico-cultural e, por conseguinte, indica a urgente demanda de uma política da identidade, além de uma política linguística. As propostas de incorporação da cultura à escola têm sido centradas na língua e nos conteúdos étnicos, e não nos processos socioculturais mais amplos que têm lugar nas interações educativas.

O autor (Op. cit.) complementa que a busca de espaços de retroalimentação e intercâmbio como desafio orientado para superar a fronteira tradicional entre a reflexão acadêmica e as formas de intervenção pode, com certeza, enriquecer substancialmente as reflexões e experiências em torno da educação intercultural e da educação em contextos de diversidade sociocultural.

Guerrero (2007) afirma que nas plataformas dos movimentos contemporâneos, incluem o campo dos direitos territoriais e culturais. Os direitos culturais são, por sua vez, um campo complexo que inclui vários conjuntos de direitos e garantias, destacando-se os seguintes: o reconhecimento da diversidade, o exercício da identidade como povo, o uso irrestrito do idioma, uma educação própria e o respeito pelo patrimônio cultural.

O desenvolvimento da legislação, por si mesmo, não constitui evidência do grau de desenvolvimento e do êxito na Educação Intercultural Bilíngue. Segundo o autor (Op. cit.), é unicamente um indício do rumo que a resposta do Estado vem tomando e da existência, ou não, de bases jurídicas que contribuem para fazer com que esse direito seja mais passível de exigência e, por que não dizê-lo?, de justiça. Uma visão mais adequada dessa situação deve considerar outros indicadores como, por exemplo, a distribuição do investimento do gasto, os conteúdos curriculares, a qualidade do ensino ou a disponibilidade de docentes qualificados (GUERRERO, 2007, p. 92-93).

O autor (Op. cit.) ressalta a importância da luta pelo reconhecimento da diversidade cultural, por intermédio de reivindicação aos órgãos competentes:

O uso da língua materna para a educação é, sem dúvida, a reivindicação mais generalizada e concreta que se desenvolveu até o momento. Começou com uma luta para que as crianças indígenas pudessem usar suas línguas, para fins não-educacionais nas escolas rurais, que em seguida, estendeu-se à demanda de que alguns conteúdos educativos fossem ensinados adicionalmente na língua indígena, e finalmente, a que a própria educação se tornasse bilíngue. Essa última reivindicação, chegou ainda mais longe: foi proposto, que ela fosse bicultural ou intercultural, para fazer referência aos próprios conteúdos e, em alguns casos, que seja ensinada (e planejada) na língua materna e que o idioma nacional fosse aprendido como uma segunda língua. [...] Podemos reconhecer, ao menos em alguns países, importantes avanços nos usos das línguas, o que implica certo grau de sucesso nas plataformas das organizações indígenas, ainda que seu ordenamento normativo não esteja consolidado. (GUERRERO, 2007, p. 93).

Em países da América Latina, a Educação Intercultural Bilíngue é vista como uma educação para a paz, como é concebida, por exemplo, pelos indígenas do Cauca, na

Colômbia, que consideram uma educação pertinente e que promove o respeito por si mesmo e pelos outros, é uma educação que vai contra a intolerância, que é fonte de todo conflito, incluindo o armado (LÓPEZ e SICHRA, 2007, p. 109).

Os autores (Op. cit.) apontam que em dezessete países no início do século XXI foi reconhecido o direito das populações indígenas a uma educação em sua própria língua, que se transformou na Educação Intercultural Bilíngue, no âmbito das reformas educativas em curso, as quais se baseiam em uma política de descentralização tanto institucional como curricular, na medida em que, pelo menos no papel, reconhecem a interculturalidade para todos e a necessidade de diversificar, ao menos parcialmente, o currículo nacional (LÓPEZ e SICHRA, 2007, p. 109).

A Educação Intercultural Bilíngue é feita na Argentina, Belize, Bolívia, Brasil, Colômbia, Costa Rica, Chile, Equador, Guatemala, Guiana, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru e Venezuela.

Os autores complementam que não se concebe a Educação Intercultural Bilíngue como modelo rígido, que tenha que ser aplicado de forma padronizada em toda a América Latina, e sim como estratégia educativa que deve ser adequada e diferenciada, em sua execução, às características sociolinguísticas e socioculturais dos educandos e de suas comunidades. Para tanto, é preciso incorporar visões e conhecimentos tradicionais e depois estabelecer pontes para o diálogo e a interação com a sociedade hegemônica com suas visões e conhecimentos (LÓPEZ e SICHRA, 2007, p. 110).

Consideraremos algumas experiências educacionais presentes em diferentes fronteiras brasileiras, importante para visualizar a atuação dos atores dos territórios dos países limítrofes. Isso evidencia a realidade de algumas cidades-gêmeas com diferentes países vizinhos na busca de interação fronteiriça e de maior envolvimento no e com o “outro país”, a “outra cidade”, a “outra escola” e, enfim, de “outras pessoas”.

Em 2005 foi implantado um projeto piloto com dois países do MERCOSUL, Brasil e Argentina, com o intuito de fazer a interação de escolas que atuam em cidades-gêmeas e/ou regiões limítrofes, onde são escolhidas escolas chamadas escolas-espelho, para realizar intercâmbio de professores, cujas atividades pedagógicas fossem realizadas no país vizinho, no mínimo uma vez por semana, com seus pares.

De tal modo, o projeto previa que a professora do Brasil, do 1º ano do ensino fundamental, turno matutino, ministrasse aulas em português no turno matutino no 1º grado no país vizinho, e assim a professora do 1º grado do outro país ministrava aulas em espanhol, conforme acordo realizado entre os países envolvidos.

As atividades deveriam ser planejadas em conjunto, com as professoras das duas escolas envolvidas, com assessoria de coordenadores dos países vizinhos. Assim, as professoras ministravam aulas em sua língua materna, cujos conteúdos deveriam ser previamente escolhidos e pesquisados de acordo com o interesse dos alunos daquela turma. Metodologicamente previa-se que cada turma construísse um Mapa Conceitual com questionamentos sobre o país vizinho, com assuntos de seu interesse, em que os conteúdos previstos na grade curricular de cada escola seriam estudados de forma interdisciplinar, abarcando as pesquisas dos alunos.

Iniciou-se o projeto piloto do PEIBF com os países Brasil e Argentina, com acordos realizados através dos Ministérios de Educação dos países envolvidos, no ano de 2004, a ser realizado no ano letivo de 2005, abarcando uma escola de Dionísio Cerqueira, Santa Catarina, Brasil (Escola de Educação Básica Dr. Theodureto Carlos de Faria Souto) e uma escola de Bernardo de Irigoyen, Misiones, Argentina (Escuela de Frontera de Jornada Completa N. 604 – Intercultural Bilíngue N. 01) (BIANCHEZZI et al., 2012).

A partir do contexto fronteiriço em que se localizam essas escolas, tornou-se relevante organizar um ensino paralelo entre as escolas das duas cidades, o que motivou a criação do Programa de Escolas Interculturais Bilíngue de Fronteiras.

Esse programa visava o desenvolvimento de um modelo de ensino comum nas escolas de fronteira, garantindo que alunos e professores fossem contemplados com educação e comunicação nas duas línguas – português e espanhol – desenvolvida por meio de Programa Intercultural. Criado a partir de Acordo Bilateral entre os países envolvidos, firmados pelo Ministério da Educação dos dois países, no final de 2004, produziu a versão do “Projeto-piloto” de Educação Bilíngue, iniciando no ano letivo de 2005 (ARGENTINA; BRASIL, 2008, p. 7-9).

Após estudos e discussões entre Brasil e Argentina organizou-se o Acordo Bilateral, pautado em documento elaborado especificamente para escolas de fronteira e com participação de representantes do Ministério da Educação do Brasil e do Ministério de Educación, Ciencia e Tecnologia da Argentina. O Acordo Bilateral iniciou uma nova forma de ensinar e de aprender, com o objetivo de desenvolver a educação sociolinguística e intercultural.

A constituição, por meio do MERCOSUL, gerou avanços e integrações no sistema político. Teve também implicações no campo educacional, possibilitando a ampliação, a integração e o fortalecimento da identidade regional por intermédio da valorização das línguas (português e espanhol) como ferramenta de comunicação e integração social.

Importante salientar que, de acordo com observações do PEIBF, são dois idiomas e três formas de falar. Além das línguas oficiais – português e espanhol – o fronteiro criou um dialeto chamado “portunhol”, uma característica e identidade local, caracterizado pelo hibridismo entre as duas línguas.

O Programa Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira (PEIBF) nasceu para viabilizar a aprendizagem da segunda língua, a sociabilidade e a integração entre as pessoas que residem e convivem em área de fronteira. Sua finalidade foi proporcionar ao educando morador da fronteira, desde pequeno, um olhar de respeito e valorização do e com seu semelhante que pertence a outra nação, compreendendo que o bom relacionamento e a integração não devem ter fronteiras.

O Programa se ampliou, e em 2006 foi implantado em Foz do Iguaçu, Paraná, Brasil, na Escola Municipal Adelle Zanotto Scalco (somente esta escola participa do projeto dentro do estado do Paraná) com a Escuela Intercultural Bilíngue 2, Puerto Iguazu (Argentina). O PEIBF iniciou somente com duas salas de aula do primeiro ano do ensino fundamental. Em 2009 foi inaugurado o edifício da nova instituição escolar: Escuela Intercultural Bilíngue 2, com tempo integral e totalmente direcionada para o programa de integração fronteiriça.

O Programa visava construir uma aproximação de métodos e conteúdos na prática educativa dos docentes das duas escolas. A equipe docente recebeu a Assessoria do Instituto de Investigação de Políticas Linguísticas no Brasil (IPOL) e do Ministério de Cultura, Educación, Ciencia y Tecnología de La Provincia de Misiones (MCECyT), na Argentina, e passaram a adotar a Pedagogia de Projetos. Os temas a serem trabalhados eram escolhidos pelos alunos de cada sala de aula de cada escola, cujos planejamentos eram feitos de forma integrada de acordo com o par de professoras de cada ano e turno de cada escola.

Segundo Queiroz, Viana e Lima Junior (2010), em 2008 foi implantado o PEBIF na fronteira com a Venezuela, nas cidades de Pacaraima (Roraima-Brasil) e Santa Helena do Uairén (Bolívar-Venezuela), apresentado como parte de expansão do MERCOSUL, pressupondo como oportunidade essencial e determinante para consolidar e ampliar o intercâmbio e a integração entre as duas cidades.

De acordo com os autores (Op. cit.) as atividades de intercâmbio iniciaram no primeiro semestre de 2009, envolvendo alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental. As aulas seriam dadas em língua estrangeira, e não de língua estrangeira, ou seja, a ênfase estava nos conteúdos interculturais e não no ensino de línguas. A metodologia escolhida foi a de desenvolvimento de projetos pedagógicos. Participaram uma escola brasileira e duas escolas venezuelanas.

O projeto, conforme os autores (Op. cit.), foi realizado por meio de intercâmbio de professores. A docente da escola do Brasil assumiu a sala de aula no país vizinho, enquanto a docente da Venezuela ministrou aulas na escola do Brasil. Não foram aplicadas disciplinas de língua estrangeira, e sim conteúdos de interesse do aluno em língua estrangeira. Os autores afirmam que admite-se as docentes como mensageiras de cultura, transmitindo os conteúdos em sua língua materna, orientadas por meio de planejamento conjunto das professoras das duas escolas dos dois países, onde o bilinguismo está presente nas atividades pedagógicas desenvolvidas nas duas línguas e não em uma grade curricular (MEC y T, 2007).

Segundo relato dos autores (Op. cit.), essas cidades ficam dispostas de forma distinta das outras cidades fronteiriças do Brasil. As cidades de Pacaraima (Roraima-Brasil) e Santa Helena de Uairén (Bolívar-Venezuela) não são contíguas, estão distantes 17 km de distância uma da outra, muito embora esse espaço existente não seja um fator que impeça uma intensa circulação de pessoas, destacando para o comércio e o turismo.

Nesse recorte espacial em que foi implantado o projeto, existe um plurilinguismo fronteiriço espontâneo e a sociedade vive em local de práticas linguísticas dinâmicas. E é nesse local diversificado e na imersão de idiomas que se efetivou o desenvolvimento do projeto. O projeto foi iniciado em 2009, com ações de intercâmbio, e encerrou-se nesse mesmo ano, durando apenas um semestre (QUEIROZ, VIANA e LIMA JUNIOR, 2010).

Segundo Berger (2015a), entre 2011 e 2013, houve ações do Projeto Multi-institucional Observatório de Educação na Fronteira (OBDEF), em articulação com as iniciativas do IPOL com parcerias de escolas públicas de três municípios fronteiriços, que, de acordo com a autora, fazem parte do Arco Central: Guajará-Mirim, Rondônia (fronteira Brasil-Bolívia), Epitaciolândia, Acre, (fronteira Brasil-Bolívia) e Ponta Porã, Mato Grosso do Sul (fronteira Brasil-Paraguai).

Dentre suas diretrizes, segundo a autora, consta a capacitação de professores, a disseminação de conhecimentos sobre educação, o fortalecimento do diálogo entre comunidade acadêmica e os diversos atores no processo educacional. Berger (Op. cit.) aponta que o público-alvo foi composto por turmas em processo inicial de alfabetização, do 1º e 2º anos do ensino fundamental, com a presença de um significativo contingente de alunos bilíngues, inclusive muitos não falantes da língua portuguesa.

A autora destaca que o OBDEF fez análises documentais e verificou que nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) das instituições escolares havia escassas alusões à condição de fronteira, deixavam de apresentar conceitos que envolvem ensino-aprendizagem de alunos estrangeiros, falantes do bilinguismo, tampouco havia reflexões das peculiaridades e desafios

quanto à situação geopolítica da fronteira. Dessa forma, conforme a autora, ocorrem diferentes práticas de gestão multi/plurilinguismos nas escolas, que consideravam a coexistência de outras línguas, como a presença de determinadas línguas, precisamente o guarani, como um problema na escola.

No relato de Berger (2015a) sobre o OBDEF, as docentes que participavam do observatório realizavam atividades, como leitura de histórias, em espanhol, interagindo com os educandos, e quando alguma professora não tinha domínio da língua outra entrava na sala e desenvolvia a atividade juntamente com a regente.

Baseado nessas experiências citadas, a mesma autora relata ter verificado que na área de línguas existe uma potencialidade para a promoção do multi/plurilinguismo nessas instituições situadas na fronteira, cuja atuação busca dar notabilidade e beneficiar-se de algumas situações observadas no decorrer das aulas. Ela considera que por meio do Projeto foi possível enxergar o que não enxergava, ou que tinha visão de forma diferenciada, por fazer parte da rotina das escolas. Essa nova visão firma-se na compreensão/sensibilização dos docentes, em relação aos pleitos linguístico-educacionais dos educandos bilíngues.

A incorporação da Bolívia no PEIF ocorreu em 2012, pelo esforço conjunto do Curso de Letras e da Secretaria Municipal de Educação de Corumbá-MS/Brasil, firmado na possibilidade de a Bolívia se inserir no grupo componente do MERCOSUL. O município de Corumbá (MS) alertou para a importância da conscientização dessas instituições e para a relevância desse Programa e de lutar para sua continuidade e fortalecimento, mesmo sob a instabilidade econômica e política que perpassa o Brasil e o mundo, pois, segundo poder público municipal, trata-se de ações responsáveis por ajudar a reduzir a tensão e a intolerância na vasta fronteira do país, por um meio pouco usual para isso: a Educação.

Uchoa e Velanga (2010), realizaram uma pesquisa acadêmica na fronteira Brasil/Bolívia, com o objetivo de investigar o processo de escolarização dos alunos bolivianos, para verificar se as propostas curriculares contemplam a diversidade cultural e a heterogeneidade linguística presentes na escola de fronteira Brasil/Bolívia. Os mesmos autores destacam que, analisados os resultados da pesquisa, constatou-se que o processo de escolarização dos alunos bolivianos tem se distanciado do contexto em que esses alunos estão inseridos, resultando em preconceito e discriminação, apontando para a necessidade de uma abordagem curricular multicultural crítica. Em suas percepções, visa o reconhecimento e valorização linguística e cultural dos imigrantes bolivianos, buscando superar a concepção preconceituosa e discriminatória nas instituições educativas.

Outro pesquisador da fronteira Brasil/Bolívia, Costa (2009), alerta para a questão fronteiriça boliviana e de seus descendentes, que no decorrer da pesquisa é tratado como um problema pelo Estado brasileiro, seja em nível municipal, estadual ou federal. De acordo com o autor, há dificuldades por parte dos órgãos públicos em entender a vida fronteiriça em sua peculiaridade, principalmente quando as identidades híbridas de alguns indivíduos rompem a fixidez exigida pelo Estado-Nação, ocorrendo reflexos diretos nos direitos e deveres do Estado e dos indivíduos.

Vale destacar ainda outras experiências, como na fronteira do Brasil com a Guiana. Conforme Pereira (2007), nesta localidade observa-se uma diversidade cultural no interior da escola, surgindo jogo de identidade entre os sujeitos que compõem a comunidade escolar, no percurso do rio Tacutu, com 6.000 km de extensão, onde vivem os povos macuxi e wapixama, os brasileiros regionais e os guianenses de maioria negra.

Pereira (Op. cit.) complementa que é também a parte da fronteira onde se encontra a cidade guianense de Lethen e a cidade brasileira de Bonfim. Esses moradores de diferentes etnias e nacionalidades, denominam-se “povos da fronteira”, denominação caracterizada, segundo o autor, pelos baixos índices de qualidade de vida, de moradia, de estudo, enfim, de infraestrutura, mas também deixam à amostra a rica diversidade desses povos que envolvem diferentes redes sociais para garantir o acesso à escola.

De acordo com Pereira (Op. cit.), em Lethem, na Guiana, a educação infantil funciona em alguns locais improvisados e em outros com melhor infraestrutura. São oferecidas as seguintes modalidades: *Educación nursery school*, *primary school*, *secundar school*. O ingresso no ensino superior não é automático. Oferecem-no na capital, Georgetown, mediante aprovação em exames pagos pelo aluno.

Mas o que “salta aos olhos”, na observação sobre a educação, é a rigidez no cotidiano escolar, em especial na relação do professor com o aluno quanto ao aprender. Os guianenses que se deslocam para o Brasil em busca de trabalho, embora tenham concluído o *primary school* e o *secondary school*, necessitam repetir níveis correspondentes, por não haver uma política de equiparação escolar.

O autor ainda explica que muitas crianças e adolescentes que estudam no Brasil fazem o trânsito transfronteiriço de Lethen para Bonfim, porque suas famílias compreendem que o estudo no Brasil é melhor. Os guianenses adultos fazem o trânsito transfronteiriço, para terem acesso à EJA, impulsionados pela relação de trabalho.

No aspecto educacional do contexto apresentado por Pereira (Op. cit.), o mesmo observa a fala das seguintes línguas: português, inglês, macuxi e wapixama. As redes sociais

de educação, construídas pelo deslocamento diário de crianças e adolescentes na fronteira Brasil/Guiana, fundamentam as relações de saber-poder na escola. Os professores reconhecem que ocorrem fatos, na sala de aula, mostrando o quanto é difícil perceber as diferenças e estar preparado para trabalhar com elas.

As experiências educacionais na fronteira com o Uruguai foram apresentadas por Behares (2010), ao expor que as ações educacionais na fronteira têm se modificado e se desenvolvido de forma crescente nos últimos anos. As demandas na área linguística dessa fronteira, segundo o autor, são tratadas e ocupam espaço destacado e principal nos trabalhos de Juan Manuel Fustes (2010) e Eliana Rosa Sturza (2006).

Fustes (2010) põe em foco as construções teóricas que subjazem às interpretações sobre o português do Uruguai, que têm sido consideradas como um traço principal da sociolinguística fronteiriça. Behares (Op. cit.) destaca que suas aportações são fundamentais para fazer análise crítica das construções centrais do campo de estudos fronteiriços, principalmente no que concerne à tradição uruguaia. Este autor aponta que Sturza (2006, p. 38), por sua vez, propõe sobre “uma nova perspectiva de abordagem da questão, considerando o contato das línguas, pelo modo de circulação na sociedade fronteiriça e pelo sentido que as línguas apresentam para os sujeitos fronteiriços enquanto lugar de significação de sua identidade”.

Tais experiências são relevantes para compreender as principais tendências que estes projetos vêm adquirindo na fronteira do país. Tendo esses casos como exemplo, tem-se condições para embasar um pensamento específico sobre a implantação do projeto em Mato Grosso do Sul, de modo geral, e em Ponta Porã, em particular.

No estado, o PEIF encontrou dificuldades nas fronteiras em que se fala mais de uma língua, diante disso no ano de 2010 transmutou-se para Programa de Escolas Interculturais de Fronteiras, afastando-se do aspecto linguístico e privilegiando o cultural, alterando sua nomenclatura de PEIBF (Projeto de Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira) para PEIF (Programa de Escolas Interculturais de Fronteira), instituído por meio da Portaria n. 798, de 19 de junho de 2012, que instituiu o Programa de Escolas Interculturais de Fronteiras, publicado no Diário Oficial da União em 20 de junho de 2012.

2.2 A experiência do PEIF em Ponta Porã (BR) e Pedro Juan Caballero (PY)

A presente pesquisa apresenta a educação na fronteira. Como recorte espacial tem a cidade sul-mato-grossense de Ponta Porã no Brasil e a cidade de Pedro Juan Caballero, no

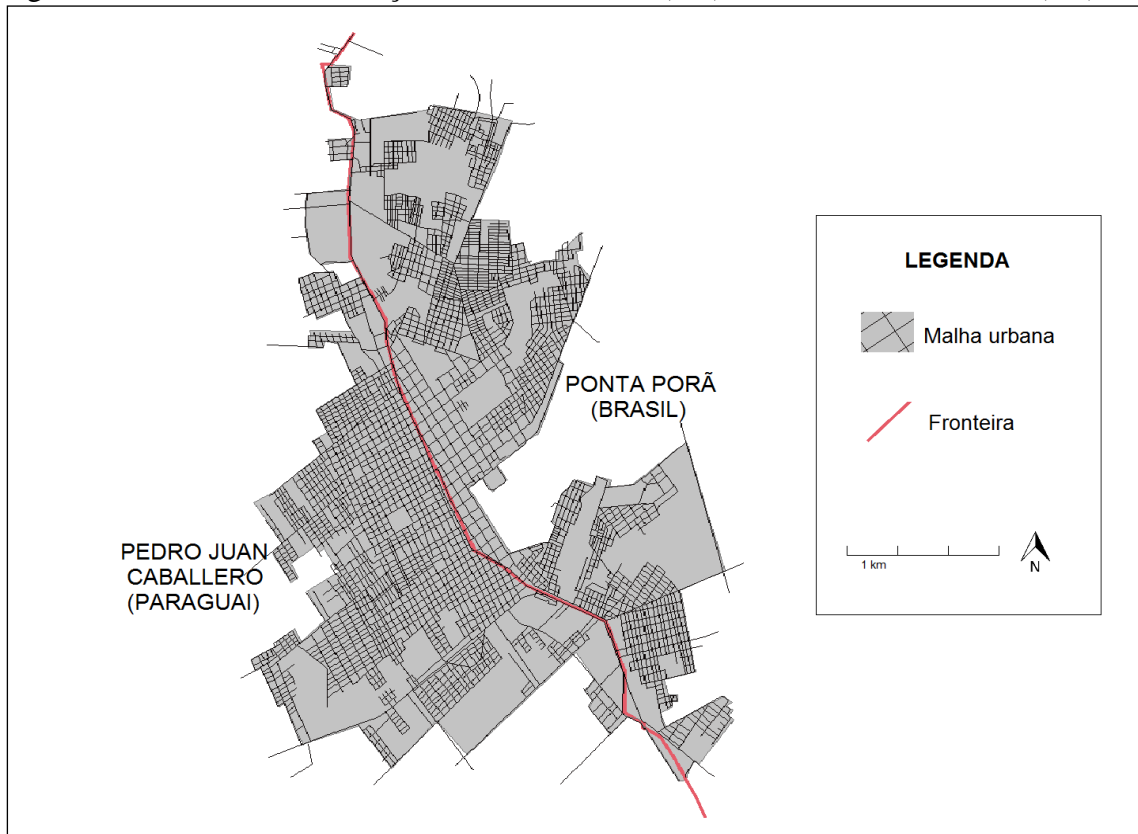
Paraguai. Ponta Porã corresponde a uma das sete cidades-gêmeas do estado de Mato Grosso do Sul. Constitui na fronteira com o Paraguai, um espaço conurbano.

Segundo o Ministério da Integração Nacional, Portaria n. 125, de 21 de março de 2014, considerando a importância das cidades-gêmeas para a integração fronteiriça e consequentemente, para a integração sul-americana:

Art. 1º. – Serão considerados cidades-gêmeas ou municípios cortados pela linha de fronteira, seja essa seca ou fluvial, articulada ou não por obra de infraestrutura, que apresentem grande potencial por integração econômica e cultural, podendo ou não apresentar uma conurbação ou semi-conurbação com uma localidade do país vizinho, assim como manifestações “condensadas” dos problemas característicos da fronteira, que aí adquirem maior densidade, com efeitos diretos sobre o desenvolvimento regional e a cidadania. (BRASIL, 2014).

De acordo com Oliveira e Oddone (2012) essas cidades são separadas somente pelos limites formais, têm aparência de uma só. O desenho urbano de ambas as cidades apresenta algumas singularidades. Conforme figura 2, fica evidente como Ponta Porã se dilui e se estende no correr da *linha internacional* que divide ambos os países, e Pedro Juan Caballero se concentra, a ponto de significar apenas 1/3 do tamanho de Ponta Porã.

Figura 2: Processo de conurbação entre Ponta Porã (BR) e Pedro Juan Caballero (PY)



Fonte: (MOREIRA JUNIOR, 2017)

Os autores (Op. cit.) consideram que, de todas as cidades-gêmeas do Estado, somente Ponta Porã e Pedro Juan Caballero obtiveram êxito num mecanismo de administração específico, o Parlamento Internacional Municipal (PARLIM)², que é um espaço de diálogo e consulta, propiciando aos territórios abordagem e discussão de problemáticas, assim como indicação de soluções consensuais.

Segundo estudo realizado pelo GeoPontaPorã – Perspectivas para o Meio Ambiente Urbano³, as cidades de Ponta Porã e Pedro Juan Caballero são separadas pela chamada linha

² O PARLIM surge, em primeiro lugar, com o objetivo de debater problemáticas e necessidades comuns da linha fronteira e, em segundo lugar, fundamenta-se na elaboração e criação de mecanismos conjuntos de ação institucional, que possam desenvolver e aplicar a ambos os lados da linha fronteira. Esses argumentos são fonte para enquadrar o PARLIM como um esforço para favorecer uma administração institucional dessa fronteira. Disponível em <<http://www.pnuma.org.geopontapora>>

³ GEO PONTA PORÃ Perspectivas para o Meio Ambiente Urbano – Parcerias com Ministério das Cidades, Ministério do Meio Ambiente, Instituto Brasileiro de Administração Municipal (IBAM), Instituto de Estudos da Religião (ISER), Programa das Nações Unidas para os Assentamentos Humanos (UN-HABITAT), Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA). Iniciado pelo Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA) para avaliar o estado do meio ambiente nos níveis global, regional e nacional. Além de propiciar uma avaliação do estado do meio ambiente dos países e das regiões, utiliza um processo participativo que ajuda a fortalecer os conhecimentos e as capacidades técnicas de atuação na área ambiental por meio da construção de um consenso sobre os assuntos ambientais prioritários. No intuito de formar um relatório

de fronteira seca. O processo de ocupação e posterior urbanização ocorreu a partir da ocupação desta linha fronteira, de forma que tanto as residências como as lojas comerciais foram sendo instaladas ao longo deste limite. Este processo favoreceu a integração espacial e populacional entre os habitantes de ambas as cidades, aproximando as duas culturas.

Diante disso, Ponta Porã pode ser considerada como centro de ligação da fronteira internacional. Esse atributo é compreendido nos dias de hoje diante da interação econômica, social e cultural vivenciada pelos habitantes das duas cidades. Essas cidades são mescladas em diversos aspectos próprios à evolução particular, ou seja, são interdependentes em muitos pontos, uma não pode ser entendida sem considerar a realidade da outra. Essa mescla de população, com sua história de formação, não pode ser desconsiderada.

Vista de cima observa-se uma única cidade, porém binacional. Cotidianamente, na linha divisória imaginária, ocorre passagem rotineira dos povos destas cidades integradas numa só, local que não impera o caos, e sim um controle social, diplomacia popular, mas admite e alimenta a diplomacia oficial e o controle oficial. A fronteira em questão não existe como barreira e passagem, contudo existe como um ambiente urbano binacional constante de vida coletiva, marcada pelo contato e pelas possibilidades de integração.

Segundo Gallino (2006 apud Bento, 2012), integração significa estado de integração, fato social, estado de vida coletiva em que a maioria (não se exige unanimidade) da população ordena de forma regular, ordinária, eficaz, reciprocamente, as suas ações sociais cotidianas. De acordo com o autor, o estado de integração social caracteriza-se por baixo nível de conflito, ou seja, maior índice de consenso social, também pela gestão eficaz dos conflitos, que evita rupturas e fortalece a integração, mantendo a diversidade.

Essa proximidade oportuniza uma série de inter-relações entre os moradores da fronteira. A fronteira física e o processo de conurbação exercem variadas influências e interações na população fronteira. Entre as cidades de Ponta Porã e Pedro Juan Caballero há livre circulação de pessoas, não existem rios, nenhum impedimento natural ou criado pelo homem. No centro das duas cidades existem vários marcos simbolizando a interação internacional das populações. Para passar de Ponta Porã a Pedro Juan Caballero, e vice-versa, não é preciso apresentar passaporte, até porque tal controle seria impossível numa cidade binacional conurbana.

Conceição (2014) aponta que essa mobilidade transfronteira é também conhecida como migração pendular, isto é, o trânsito de pessoas que saem rotineiramente por um curto

período de tempo e percorrem um razoável espaço territorial, do seu município (e de seu país) de pertença para outro município, (no caso de Ponta Porã/Pedro Juan Caballero) para outro país, motivados pelo trabalho e/ou estudo.

A migração pendular vivenciada em cidades-gêmeas não é um fenômeno individual, mas é um movimento da classe social local, impulsionada pela busca de melhores condições de saúde, educação, trabalho, lazer, etc.

Ainda acompanhando o pensamento da autora (Op. cit.), a palavra pendular deriva do significado do vaivém dos pêndulos de um relógio. A migração pendular concretiza-se com o fortalecimento de novas oportunidades que atraíam considerável número de agrupamento populacional, também com a inclusão de novas áreas de moradias, busca de emprego e/ou estudo. Sendo este último caso o foco dessa pesquisa.

De acordo com Cardoso, Moura e Cintra (2012) o Censo Demográfico de 2010, apresenta uma interessante base de dados para efeitos de estudos do movimento de pessoas com movimento pendular, tais deslocamentos não se consideram como deslocamento migratório, por não implicar mudança de domicílio de residência.

Tal realidade demanda concepções e implementações de políticas públicas adequadas, de modo a atender essas populações fronteiriças de acordo com suas particularidades. A existência da mobilidade denuncia que há algum tipo de interação entre as comunidades. Além de abarcar as necessidades e demandas dos fronteiriços, resultam em hibridismo cultural, alterações nas atitudes habituais e de padrões. Esse espaço implica concretização de direitos que são confundidos entre os lados da fronteira, dessa forma é necessária a ampliação da cidadania para além dos conceitos de nacionalidade.

No Censo do IBGE 2010, também foi pesquisada a migração de pessoas que fazem o trânsito entre cidades e países, como é o caso de Ponta Porã-Pedro Juan Caballero, cujos dados foram levantados devido a observação de existência de deslocamento pendular, motivado pelo trabalho e/ou estudo nesses municípios contíguos, conforme apresentado na Tabela 4 e na Tabela 5 (abaixo), em que estão os dados referentes à educação. Importante salientar que esses são dados oficiais do IBGE (2010), muito embora essa realidade do dia a dia possa ser superior a esses dados contabilizados.

Tabela 4 – Percentual de pessoas de 10 anos ou mais de idade, ocupadas na semana de referência, por local do trabalho principal – Ponta Porã (MS)

Total	Município de residência	Outro município	País estrangeiro	Mais de um município ou país
100	91,78	2,32	4,83	1,07

Fonte: (BRASIL, IBGE – Censo Demográfico, 2010).

Tabela 5 – Percentual de pessoas que frequentavam escola ou creche, por local – Ponta Porã (MS)

Brasil e Município				
	Total	Município de residência	Outro município	País estrangeiro
Brasil	100,00	92,72	7,22	0,06
Ponta Porã-MS	100,00	95,97	2,66	1,37

Fonte: (BRASIL, IBGE – Censo Demográfico, 2010).

O estudo dessas peculiaridades, em que ocorrem essas migrações pendulares, torna-se essencial para a compreensão dos efeitos e possíveis problemas enfrentados nesse recorte espacial. Nesta pesquisa voltamos nossa atenção para o campo educacional, visto que esses alunos que fazem tal migração estudantil pendular adentram nas salas de aula das escolas brasileiras, fato que demanda preparo e aceitação da equipe escolar que os recebem. Esse contexto exige o reconhecimento de políticas voltadas para a cidadania, oferecendo a esse imigrante, e do aluno brasileiro, uma educação contextualizada, em que sintam-se participante da construção de seu conhecimento.

Segundo Conceição (2014) a Organização das Nações Unidas (ONU) define migração como o deslocamento de uma área definidora do fenômeno para outra (ou deslocamento a uma distância mínima específica), realizada durante o intervalo de migração (período definido ou indefinido) e que implica em mudança de residência habitual de uma área definidora da migração para outra (ou que se deslocou a uma distância mínima específica), pelo menos uma vez durante o intervalo de migração considerado.

A autora (Op cit.) afirma que a ONU desconsidera um tipo de migração em cidades próximas, a chamada migração pendular, ou seja, o tempo de migração é temporário, mas o movimento é rotineiro e num intervalo diário. A distância entre a área de origem e a área de destino é curta. Desse modo, são migrações feitas diariamente, geralmente por pessoas que trabalham e/ou estudam em outra área (cidade ou país, no caso da fronteira). Dessa forma, não se estabelece mudança de residência de uma área para outra.

As cidades de Ponta Porã e Pedro Juan Caballero são usadas rotineiramente por brasileiros e paraguaios integrados na área educacional, na saúde, no comércio e reuniões familiares. São comuns os casos de brasileiros e paraguaios possuírem negócios em ambos os lados da fronteira, o que cria também uma situação de interdependência econômica entre as duas cidades fronteiriças.

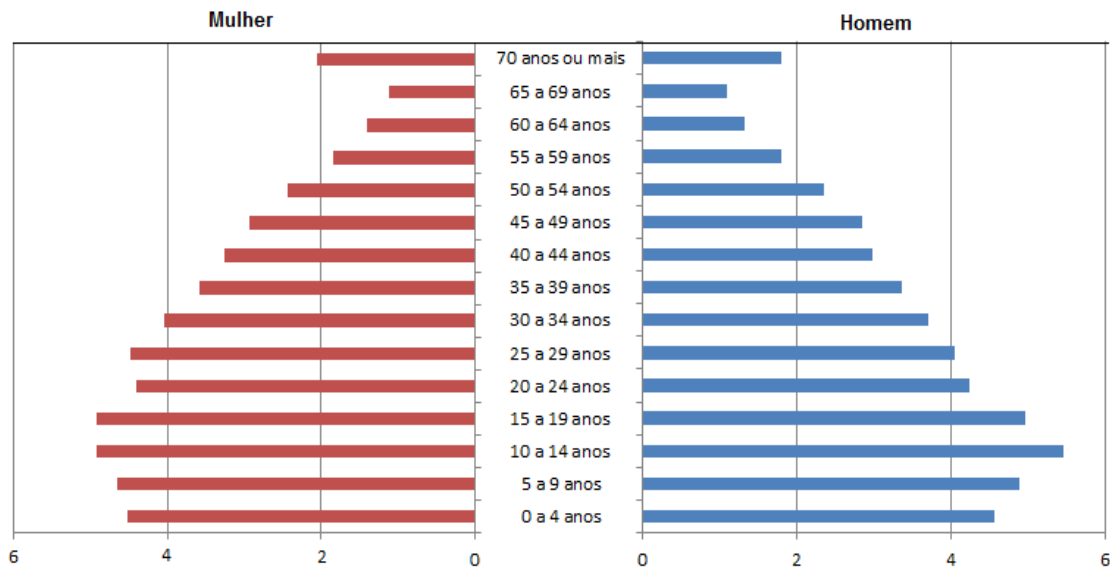
Circulam, nesse recorte espacial, as moedas de real, guarani e dólar, cuja variação cambial é acompanhada pelos fronteirços diariamente, alterando muitas vezes a cotação duas vezes ao dia. Qualquer uma dessas moedas é aceita em todos os estabelecimentos da fronteira naturalmente. Outros locais de convivência comum são os parques sociais e de práticas de esportes, que são utilizados pela população das duas cidades, com suas famílias binacionais constituídas por gerações de brasileiros e paraguaios.

No caso específico da educação, é comum que muitas famílias paraguaias matriculem seus filhos em escolas brasileiras, em busca de melhores oportunidades de interação com a cultura brasileira, uma vez que a convivência e o conhecimento da língua portuguesa facilitam o ingresso no comércio paraguaio, que exige habilidades no atendimento aos turistas brasileiros. Para conseguir efetuar a matrícula dos filhos, os pais paraguaios comprovam que os mesmos possuem nacionalidade brasileira.

Diante desse quadro, é importante realizar uma análise populacional com foco na educação. Ponta Porã possuía, segundo dados do Censo realizado pelo IBGE de 2010, população de 77.872 habitantes, enquanto em Pedro Juan Caballero a população era de 115.583 mil habitantes segundo dados de 2016, do XIII Departamento del Amambay da Republica del Paraguay.

Vale destacar, para o caso da cidade brasileira, a estrutura etária, a fim de identificar a população em idade escolar. Tais dados são importantes para analisar a situação educacional no município (figura 3).

Figura 3: Pirâmide etária de Ponta Porã-MS – 2010



Fonte: (BRASIL. IBGE – Censo Demográfico 2010).

Orgs. Luci Meire Corrêa Anastácio; Orlando Moreira Junior, 2017.

Fica visível que a população (0-14 anos) corresponde a 29% do total geral, a adulta (15-59 anos) a 62% e a população idosa (acima dos 60) a 9%. Diante disso, vale considerar também a população escolar para cursar o ensino fundamental (1º ao 9º Ano – 6 a 14 anos) e ensino médio (3 anos – 15 a 17 anos), como pode ser verificado na Figura 3. De acordo o IBGE (2010), Ponta Porã possui 18.865 mil crianças e adolescentes em idade escolar, destas, 18,01% com faixa etária para o ensino fundamental e 6,21% para o ensino médio.

Segundo o PME, na educação básica de ensino fundamental e médio somam-se 38 escolas, considerando-se as redes federal, estadual, municipal e privada. A Rede Federal conta com a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, com ensino superior, e com o Instituto Federal, que atende o ensino médio, cursos técnicos e profissionalizantes, ensino superior, pós-graduação e educação a distância.

A Rede Estadual conta com 10 escolas, sendo 8 escolas na zona urbana e 2 na zona rural, atende os anos iniciais e finais do ensino fundamental e ensino médio regular e médio profissionalizante, assim como a Educação de Jovens e Adultos do ensino médio.

A rede municipal conta com 19 escolas, das quais 15 situam-se na zona urbana e quatro na zona rural, atendem os anos iniciais e finais do ensino fundamental e Educação de Jovens e Adultos do ensino fundamental, além de nove Centros de Educação Infantil (CEINFs). O município conta também com 7 escolas privadas, atendendo a educação infantil e a educação básica, que envolve o ensino fundamental e médio.

Quanto ao ensino superior, vale ressaltar que existem a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul e a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e mais quatro faculdades privadas.

Pedro Juan Caballero conta com 22.372 alunos matriculados na Educación Inicial y Escolar Básica durante o ano de 2016, conforme dados fornecidos pela Unidade Departamental de Estatística da Educação de Pedro Juan Caballero (PY), em sua rede de ensino público. Segundo informações do XII Departamento del Amambay, o país possui somente escolas com esfera federal, ou seja, todas as escolas do país são escolas federais, e não existem escolas ligadas nas esferas departamental e municipal, devido à extensão territorial do Paraguai.

Segundo dados do Instituto Nacional de Estatística e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP MEC), no ano de 2016 o município de Ponta Porã possuía 17.521 alunos matriculados na educação básica. Um dos fatores que se destacam na educação fronteiriça é o alto índice de distorção idade-ano, hipoteticamente como resultado da inserção de alunos estrangeiros, sem a devida adequação dos sistemas educacionais das escolas fronteiriças, e por não fazer parte das prioridades da política educacional local e central.

No ano de 2008, os ministérios de educação dos dois países limítrofes, Brasil e Paraguai, assinaram acordo para participar do Projeto de Escola Intercultural Bilíngue de Fronteira e, com assessoria pedagógica da Secretaria de Estado de Educação (SED) e da Universidade Federal de Santa Catarina, por meio do Instituto de Investigação e Política Linguística (IPOL), foi apresentado o projeto para a direção da Escola Estadual João Brembatti Calvoso, que em reunião com a coordenação pedagógica e consulta à comunidade escolar, resolveu aderir.

Após a adesão da escola, foi realizado curso de capacitação para os diretores e coordenadores da escola, no intuito de prepará-los para executar o projeto juntamente com uma escola-espelho de Pedro Juan Caballero. Foi a única escola do município de Ponta Porã a aderir ao Programa. No lado paraguaio foi feito acordo com a Escuela Básica Generación de La Paz, localizada próximo à escola do Brasil.

A opção pela escola fronteiriça parte do seguinte pressuposto: Ponta Porã tem a especificidade de estar no limite geográfico de dois países – Brasil e Paraguai. De um lado Ponta Porã e do outro Pedro Juan Caballero. A escola do país vizinho também fica localizada na fronteira, o que viabiliza o acordo para serem escolas-espelho.

No ano de 2008, foram feitas capacitações aos docentes das escolas envolvidas das duas cidades, com assessoras da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul,

técnicas do IPOL e técnicas do Ministério de Educación de Pedro Juan Caballero, designadas pelo governo paraguaio.

Nessas capacitações havia a apresentação do projeto, como deveria ser implantado e desenvolvido na sala de aula. Os docentes apresentavam muitos questionamentos, para sanar as dúvidas existentes diante da execução, os assessores ouviam e respondiam os questionamentos, de forma a produzir conhecimento sobre o projeto e sua metodologia aos docentes. Foram acertados também os calendários letivos das duas escolas dos dois países, para iniciar em 2009.

Dessa forma, a comunidade escolar das duas escolas aderiu a uma nova metodologia, uma nova didática foi implantada, novos desafios para a equipe docente e, juntamente, vieram muita expectativa de como executar um projeto tão audacioso e que permitiu transpor fronteiras, em que não haveria limites geográficos nem territoriais, pois o corpo docente estaria inserido nas duas escolas de forma ímpar e nunca imaginada.

Toda a comunidade envolvida estava ansiosa para realizar as atividades e desvendar o desconhecido, mesmo que fizesse parte da vizinhança, do outro lado da rua, em território internacional. Já não estavam mais acomodados no território de pertença de cada um, mas incluídos e integrados um no território do outro, e esse sentimento em desvendar o outro ocorreu ao mesmo tempo de forma estimulante e tomado por curiosidade pelos participantes.

Com vistas à valorização da identidade cultural dos alunos, foram pensados procedimentos metodológicos e didáticos possíveis de serem aplicados à realidade intercultural na fronteira a partir do currículo planejado. O projeto tinha como foco principal a educação fronteiriça, valorizando a diversidade como espaço único na construção dessa nova realidade para a educação desses dois países.

As docentes e coordenadoras das duas escolas acompanharam as equipes que vieram para a implantação do PEIF nessa faixa de fronteira. As professoras do IPOL realizaram as primeiras atividades para a confecção do mapa conceitual com as turmas participantes do Brasil e do Paraguai, momento em que iniciaram questionamentos aos alunos sobre o que gostariam de estudar durante todo o ano letivo, que poderiam pensar em qualquer assunto que eles gostariam de aprender. Solicitaram que pensassem porque no dia seguinte elas voltariam para saber sobre o que gostariam de estudar. Assim aconteceu, voltaram e instigaram a turma a fazer os questionamentos combinados no dia anterior.

As perguntas foram surgindo, sobre assuntos variados, e escritas no quadro-negro. Cada um dos alunos pode se expressar, fazendo uma pergunta. Depois, foi realizada votação entre a turma, ficando no quadro somente as perguntas mais votadas, e, dentre essas, foi feita

novamente votação para identificar o tema mais votado, retirando daí a pergunta central e as outras periféricas sobre o mesmo tema, para formar um Mapa Conceitual.

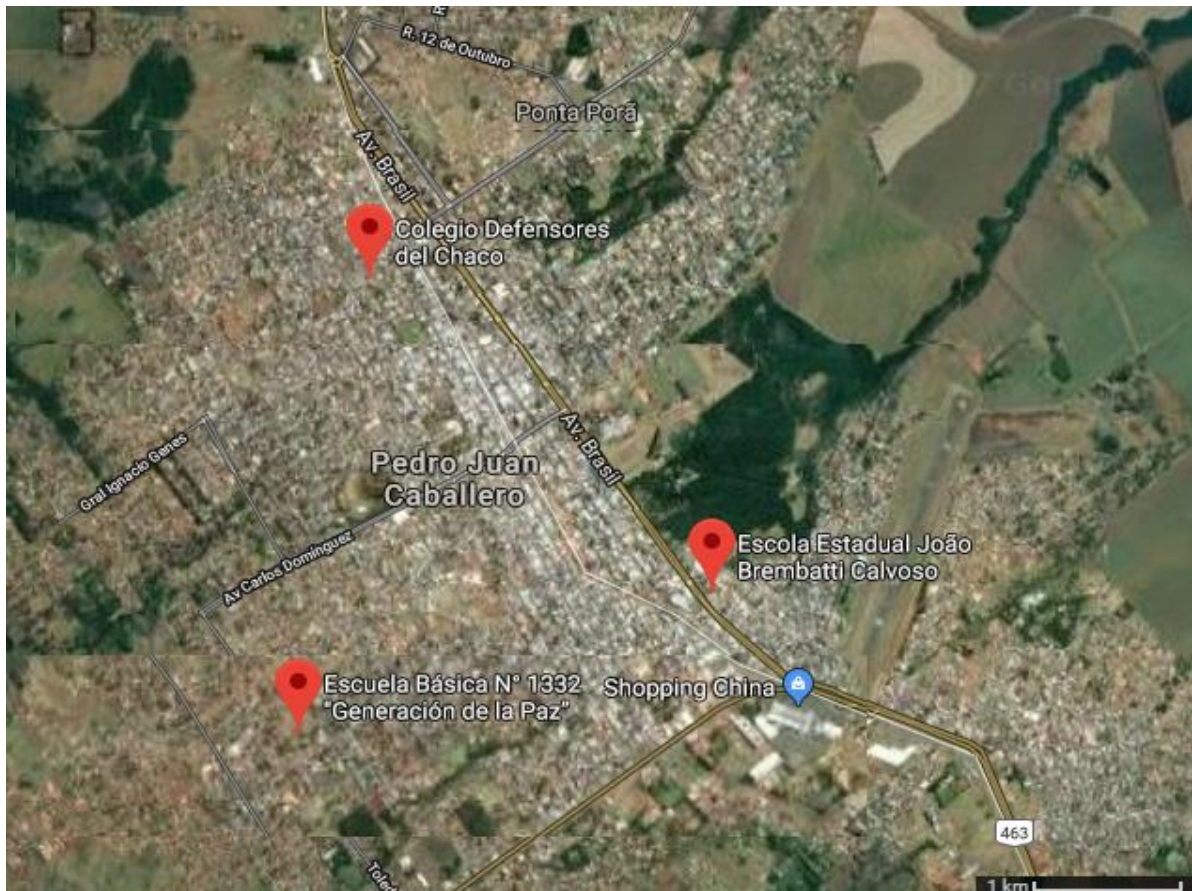
Algumas questões escolhidas nas turmas das escolas dos dois países foram: “Como é depositado o lixo no Brasil?”, “Como são os índios no Brasil?”, “Como é o folclore e quais seus personagens no Brasil?”, “Como é o trânsito no Paraguai?”, “Como é a música no Paraguai?”. Dessa maneira, as professoras assistiram à confecção dos primeiros mapas conceituais e depois, com o tempo, tiveram que elaborar em suas salas de aula. Isso representou um desafio, por ser metodologia nova para todas, mas enfrentaram com determinação.

O projeto se desenvolveu na escola paraguaia já mencionada somente no primeiro semestre de 2009. Foi interrompido e, a partir do segundo semestre do mesmo ano, as equipes do Ministério de Educação dos dois países procuraram outra escola do Paraguai que tivesse interesse em fazer parceria com a escola do Brasil.

A Escuela Básica n. 290 – Defensores del Chaco, da cidade lindeira, concordou em ser a escola-espelho e as capacitações dos docentes iniciaram-se nesse mesmo semestre (Figura 4). O intercâmbio recomeçou nessa nova escola, em 2010, houve adequação do currículo da escola paraguaia, uma vez que no currículo do país era outorgado aos docentes regentes dos “*grados*” iniciais ministrar todas as disciplinas, ou seja, eles não possuíam momento de hora-atividade para realizar os planejamentos e demais atividades pedagógicas da turma.

Houve negociação com o Ministério de Educación do Paraguay, no intuito de garantir aos docentes participantes do Programa liberação da sala de aula durante duas horas semanais para realizarem o planejamento conjunto com a professora par da escola-espelho.

Figura 4: Localização das escolas que participaram do PEIF na fronteira Ponta Porã/Pedro Juan Caballero



Fonte: (GOOGLE MAPS, 2017).

Durante dois anos consecutivos houve a execução do PEIF, com assessoramento constante das técnicas dos dois países. Do lado brasileiro o horário de aula foi adequado, um dia da semana para realização do *cruce* (forma conhecida pelo intercâmbio internacional de professores), com todas as aulas ministradas pela professora regente do outro país, e duas aulas por semana para realizar o planejamento conjunto. Ficou acertado que o planejamento seria feito cada semana em uma escola. No ano de 2012 houve a interrupção do intercâmbio, devido ao desinteresse e o fato do Paraguai ter se desligado do MERCOSUL, dentre outros motivos alegados pelo Paraguai.

Para o corpo docente das duas escolas envolvidas, houve a necessidade de reestruturação de didática e metodologia em sala de aula, uma vez que historicamente o professor por muito tempo, esteve no centro do processo e era o detentor e transmissor do conhecimento. Com a nova metodologia, a partir do interesse do aluno, o papel do professor no Programa passou a ser articulador/facilitador do conhecimento.

Com isso, aconteceu uma desestruturação desse perfil docente, necessitando de uma readaptação para a execução do programa, uma vez que muito assunto de interesse do aluno não é de domínio do professor, e cabe ao docente buscar conhecimento e muitas vezes aprender com os alunos durante os estudos das pesquisas. Os alunos sentem-se participantes da construção do conhecimento, envolvem-se e interessam-se em participar das aulas, são ativos no desenvolvimento das atividades propostas.

Na Escola Estadual João Brembatti Calvoso, de Ponta Porã, a metodologia do Programa continuou a ser implantada, mesmo depois do Paraguai interromper o acordo do PEIF, diferenciando-se pela ausência do intercâmbio de professores. A metodologia de projetos, utilizando questionamentos de assuntos de interesse do aluno, com as turmas dos alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, depois ampliado para todo o ensino fundamental e médio da escola dos turnos matutino, vespertino e noturno, resulta na confecção do Mapa Conceitual de cada turma, no início de cada ano letivo, continua a ser desenvolvido, envolvendo uma intenção de interdisciplinaridade.

Os alunos escolhem o questionamento a ser estudado naquele mês e trazem a pesquisa para a sala de aula. É necessária a participação dos pais e da família, uma vez que os alunos dos primeiros anos estão em fase de alfabetização e necessitam do auxílio da família para efetuar a pesquisa, esse fato motiva o envolvimento da família na vida escolar do filho. Percebemos maior interesse e participação dos pais com a metodologia da escola.

Os professores, por sua vez, procuram associar o conteúdo estudado ao conteúdo previsto no referencial curricular da rede estadual em todas as disciplinas, ou seja, de maneira que direcione para a interdisciplinaridade. Caso haja impossibilidade de associar alguma disciplina ao conteúdo da pesquisa, o professor ministra sua aula daquele conteúdo não contemplado normalmente. Os planejamentos elaborados são executados de maneira flexível e ajustados durante a aula, uma vez que a previsão das pesquisas feitas pelos alunos se torna inviável.

Normalmente, no início de cada mês, ocorrem leituras, diálogos orais e discussões sobre o questionamento escolhido. As atividades das diferentes disciplinas, a serem realizadas ao longo do mês, são planejadas a partir dessas leituras, diálogos orais e discussões sobre o tema abordado em sala.

Uma das dificuldades dos professores está em realizar o planejamento mensal, exigido pelo estado de Mato Grosso do Sul, no mês anterior, pela imprevisibilidade de saber como as pesquisas serão feitas pelos alunos no início de cada mês.

Após a implantação do PEIF na escola, a comunidade escolar, formada pelos pais, professores, alunos, direção e coordenação pedagógica, passou para a reformulação, reestruturação e implementação do Projeto Político Pedagógico, no intuito de atender à nova metodologia do Projeto Intercultural Escolas de Fronteira.

A Escola Estadual João Brembatti Calvoso, fundamentada na concepção dialética, visa preparar os alunos intelectual, científica e profissionalmente, para compreenderem a realidade social, econômica, política e cultural em que vivem, e, ao mesmo tempo, prepará-los para uma participação efetiva no processo de mudança dessa realidade (MATO GROSSO DO SUL, 2011).

Em suma, fica evidente que há esforços no intuito de reconhecer as particularidades da fronteira no âmbito educacional. Algumas experiências no território nacional demonstram isso. Igualmente, o caso do PEIF na fronteira de Ponta Porã expõe uma tentativa em considerar a diversidade existente neste cenário territorial. Ao mesmo tempo, tais experiências acabam por expressar uma série de limitações que representam verdadeiros desafios quando se trata do tema educação e fronteira.

3 “CRUCE”: OS DESAFIOS EDUCACIONAIS DA FRONTEIRA DE PONTA PORÃ (BR) E PEDRO JUAN CABALLERO (PY)

Ao longo da linha de fronteira internacional de Ponta Porã, estão localizadas escolas públicas municipais e estaduais, as quais recebem todos os anos uma quantidade considerável de alunos paraguaios, porém no ato da matrícula os pais apresentam documento brasileiro do filho.

No âmbito do MERCOSUL destacamos as dificuldades em constituir uma cidadania comunitária no processo de integração, pois há limitações de ordem político-comunitária agravadas pela adoção reducionista de cidadania (Benetti e Araújo, 2012). Por sua vez, na União Europeia acontece a integração, para garantir os direitos comunitários daquela população:

[...] o *status* da cidadania adquire nova forma, como acontece no processo de integração europeia, garantido direitos de cidadania comunitários vinculantes no âmbito de um poder supranacional: a) direito de circular e permanecer em todo o território da União; b) o direito de eleger nas eleições municipais e nas eleições para o Parlamento Europeu no estado membro de residência; c) o direito de proteção no exterior da UE por parte das autoridades diplomáticas e consulares de qualquer estado membro se o Estado de que a pessoa é nacional não se encontrar representado; d) o direito de petição ao Parlamento Europeu e de recurso ao Provedor de Justiça Europeu; e) o direito de se dirigir às instituições europeias numa das línguas oficiais e de obter uma resposta na mesma língua; f) o direito de não discriminação em razão da nacionalidade, do sexo, da raça, da religião, de uma deficiência, da idade ou da orientação sexual; g) o direito de solicitar à Comissão que apresente uma proposta legislativa (iniciativa de cidadania); h) o direito de acesso aos documentos das instituições, órgãos e organismos europeus, sob reserva da fixação de certas condições (artigo 15 do Tratado sobre o Funcionamento da União Europeia). Nessa perspectiva, pode-se afirmar que a realização da cidadania não ficou limitada apenas à proteção dos sujeitos contra o poder estatal, constitui-se num processo dinâmico de incorporação e tutelamento de novos direitos. (BENETTI e ARAUJO, 2012, p. 47).

As autoras (Op. cit.) ressaltam ainda a cidadania, com vínculo do cidadão a um determinado território – o Estado Nacional:

[...] a cidadania, na concepção liberal, vincula o cidadão, limitado em direitos civis e políticos, a um determinado território – o Estado Nacional. [...] Todavia, com as transformações sofridas, hoje já se trabalha com a possibilidade de uma cidadania transnacional, ou seja, uma cidadania produzida para se realizar além das fronteiras de um Estado nacional. (BENETTI e ARAUJO, 2012, p. 47).

Não se observa, no entanto, ações de vinculação do cidadão, nem de órgãos supranacionais com função específica nos diferentes territórios do âmbito do MERCOSUL. Verifica-se desobrigação da apresentação do passaporte para entrar nos estados que fazem parte do bloco, dentre outros benefícios. Dessa forma, verificamos que no MERCOSUL não se vislumbra uma cidadania comunitária, dada a ausência de um poder transnacional para sustentá-la. Identificamos o processo de integração ainda incipiente e dependente dos governos nacionais (Benetti e Araujo, 2012).

Devido ao aumento dos direitos de cidadania, percebe-se, em nível mundial, não ser mais possível conceituarmos cidadão como indivíduo vinculado à ordem jurídico de um Estado, nem ser determinado pelo lugar de nascimento (Benetti e Araujo, Op. cit.). Conforme as autoras, hoje pensa-se em direitos tutelados do cidadão onde quer que se encontre, independentemente de sua nacionalidade, deixando a cidadania de ser o vínculo exclusivo que une o cidadão ao Estado, para o cidadão ser vinculado ao mundo.

Os princípios fundamentais do ser humano são confrontados com a questão da nacionalidade, tais como a liberdade, a igualdade e a dignidade. Segundo Benetti e Araujo (2012):

Não cabe mais pensar a cidadania como direito e de autonomia de pertencimento ao cidadão de um determinado território. Esses direitos fundamentais são universalmente reconhecidos e garantem a cidadania, e não mais por possuir nacionalidade de um determinado Estado. (BENETTI e ARAUJO, 2012, p. 50).

Pensando estritamente o caso do Brasil com o Paraguai, Albuquerque (2005) define situações e interesses para efetivação de dupla cidadania, dada a ausência de cidadania comunitária e por que não dizer humanitária, no MERCOSUL:

Na tensão entre conflito e integração são definidas muitas estratégias políticas de identidade nessa zona de fronteiras. Conforme as situações e os interesses em jogo, os imigrantes se definem como “paraguaio” ou “brasiguai”. [...] Nesse processo de disputas por identificação nacional, os imigrantes utilizam estratégias de efetivação de uma dupla cidadania e de uma identificação nacional em que não se estabelece uma relação direta entre língua e nação. (ALBUQUERQUE, 2005, p. 202-203).

Os alunos estrangeiros são inseridos, por diferentes formas, nas escolas da fronteira do Brasil e, segundo Albuquerque (Op. cit.), existe uma relação de disputa de nacionalidade entre a família e a escola, uma vez que tanto os pais quanto os professores querem educar as crianças segundo os valores, símbolos, tradições e memórias de sua nação.

Nesses espaços de fronteira, as identidades às vezes são evidenciadas, muito embora por vezes sejam ocultadas e negadas, conforme o jogo de interesses presente na relação conflituosa ou harmoniosa com o outro (Albuquerque, 2005), constituindo direitos e deveres civis, políticos e sociais para os cidadãos em um território:

[...] Os Estados Nacionais se constituíram através da garantia de direitos e deveres civis, políticos e sociais para os cidadãos que nasceram em um território específico ou que são descendentes sanguíneos de indivíduos pertencente a uma determinada nação. O *jus solis* é a cidadania definida a partir do lugar de nascimento, enquanto o *jus sanguinis* é aquela nacionalidade garantida pela descendência da família. O *jus solis* é o critério predominante de definição da nacionalidade no Brasil e no Paraguai. (ALBUQUERQUE, 2005, p. 212).

Na faixa de fronteira as identidades se transformam em jogo de conveniência, que se evidenciam de acordo com a situação em que se apresenta, e o autor (Op. cit.) continua relatando essas situações ambíguas e contraditórias:

A efetivação e a negação de uma dupla cidadania não se limitam aos aspectos legais e ilegais. As fronteiras entre o cidadão e o estrangeiro remetem aos processos de identidade e de reconhecimento pelo “outro”. Ser legalmente paraguaio e brasileiro, como muitos dos descendentes dos imigrantes, não significa se identificar e ser reconhecido como pertencente simultâneo aos dois países. O que existe são situações de afirmação e negação da outra conforme as pressões sociais e os interesses econômicos e políticos em disputa. [...] A identidade brasileira ou paraguaia é uma forma de identificação situacional neste ambiente de fronteiras entre os dois países. (ALBUQUERQUE, 2005, p. 216-219).

Albuquerque (2005, p. 217) destaca ainda que as “identidades são geralmente móveis e contraditórias no cenário das fronteiras culturais e simbólicas. Os atores sociais assumem determinadas identidades, conforme o jogo político local.” Dessa forma, nesse processo migratório, acontece a ruptura de cultura homogênea nesses espaços de fronteira:

Os processos migratórios rompem com as fantasias das culturas nacionais homogêneas e das identidades fixas e consolidadas. Muitos imigrantes e seus descendentes, socializados na confluência de duas “culturas nacionais”, sentem-se familiarizados e estranhos dos dois lados do limite internacional (ALBUQUERQUE, 2005, p. 220).

A Escola Estadual João Brembatti Calvoso, localizada na faixa de fronteira, diante da diversidade existente em seu contexto e devido ao número considerável de alunos paraguaios nas salas de aula, resolveu aderir ao PEIF e após encontros de interação sobre o Programa, com equipes do IPOL e do Ministério de Educação dos dois países envolvidos, iniciou-se o intercâmbio internacional de professores, normalmente chamado ‘cruce’ pelos envolvidos no programa.

O termo *cruce* origina-se do espanhol, e significa, de acordo com o dicionário Larousse da língua espanhola: cruzamento; ato ou ação de cruzamento. Ponto onde se cruzam duas ou mais linhas que se vê no cruzamento nacional. Confluência. Encruzilhada. Cruzamento. Nó. Passagem de uma estrada destinada para os pedestres. Lugar onde eles cruzam, onde são destinadas uma ou mais formas de circulação. Mistura. Interferência. Cruz. Interseção. Interferência mútua. Linha cruzada quando é um cruzamento nas linhas.

A denominação *cruce*, no âmbito do PEIF, é utilizada devido ao intercâmbio internacional das docentes nas salas de aula participantes do programa, ou seja, atividade prevista, em que a docente de um país e da escola-espelho assume as aulas no período de um dia da semana, enquanto a docente do outro país assume as aulas do outro país da escola-espelho, com atividades previamente planejadas pelas duas docentes e respectivas coordenadoras dos dois países. Planejamento realizado em conjunto, permeado por visões diferenciadas dessas profissionais, culminando em atividades enriquecedoras de ideias e adequadas para cada turma.

A expressão ‘*escolas-espelho*’ é definida pelo PEIF como termo comumente utilizado para duas escolas de municípios contíguos, envolvendo parceria das mesmas, para realização do intercâmbio internacional de professores e alunos. Em geral, tratam-se de escolas localizadas próximas uma da outra, em países distintos, mas que atuam conjuntamente, formando uma unidade operacional do Programa após consulta prévia e aceitação de toda a comunidade escolar.

Com a adesão do PEIF, as escolas tiveram que aderir à nova metodologia advinda do Programa, com necessidade de mudança de postura pedagógica por parte dos docentes. Isso implicou mudança de paradigma, uma vez que os docentes conheciam e realizavam práticas

pedagógicas tradicionais, ou seja, a transmissão do conhecimento pelo professor e o aluno como receptor passivo desse conhecimento. A partir da adesão ao PEIF, houve a mudança de prática pedagógica, com metodologia que:

[...] consiste em **ensino via projetos de aprendizagem (EPA)**, como um possível caminho natural para as escolas bilíngues, uma vez que possibilita a escolha dos temas, em cada turma de cada escola, independente do país, viabilizando seu desenvolvimento conforme as diferentes realidades das escolas em questão. Isso implica que escolas ou turmas diferentes podem realizar projetos diferentes entre si sem perder de vista os objetivos comuns ligados tanto ao aprendizado quanto ao avanço do letramento, por um lado, quanto às atitudes associadas à interculturalidade e ao bilinguismo (ARGENTINA; BRASIL, 2008, p. 27, grifo do autor).

Na perspectiva do Ensino via Projetos de Aprendizagem (EPA) as crianças participam de projetos que são desenvolvidos em português ou espanhol, coordenadas respectivamente pelas docentes brasileira ou paraguaia, adequando o nível de conhecimento do idioma que possuem e de acordo com o planejamento realizado com a professora par de cada turma. Os projetos são bilíngues, com algumas tarefas realizadas em uma língua, e outras tarefas na outra língua, mas todas as tarefas confluem para um objetivo comum, que é produzir conhecimentos e respostas para a problemática central, determinada previamente (ARGENTINA; BRASIL, 2008).

Para o desenvolvimento do PEIF, organizou-se a realização de intercâmbio entre as professoras par de cada escola, de cada país, com periodicidade semanal, para a docência em sala de aula no município contíguo e planejamento conjunto. O MEC apresenta o intercâmbio docente com seus desdobramentos:

O projeto tem como base o **intercâmbio docente** a partir da disponibilidade de quadros já formados em ambos os países e que atuam nas escolas envolvidas. A unidade básica de trabalho, portanto, é o par de “*escolas-espelho*” que atuam juntas formando uma unidade operacional e somando seus esforços na construção da educação bilíngue e intercultural. Esta forma permite aos docentes dos países envolvidos vivenciarem eles mesmos, na sua atuação e nas suas rotinas semanais, práticas de bilinguismo e de interculturalidade semelhantes às que querem construir com os alunos, na medida em que se expõem a vivência com seus colegas do outro país e com as crianças das várias séries com as quais atuam (ARGENTINA; BRASIL, 2008, p. 22, grifo do Acordo Bilateral).

O Acordo tem como pressuposto a interculturalidade existente no cenário fronteiriço, como efeito da interação e do diálogo entre os grupos envolvidos, relações entre as culturas, o reconhecimento das características próprias, o respeito mútuo e a valorização do *diferente* pelo *diferente* (e não como ‘melhor’ ou ‘pior’) (ARGENTINA; BRASIL, 2008), e reconhece pelo menos dois tipos de fazeres diferentes em relação à interculturalidade:

Entenderemos por ‘interculturalidade’, em primeiro lugar, um conjunto de práticas sociais ligadas a ‘estar com o outro’, entende-lo, trabalhar com ele, produzir sentido conjuntamente. Como em toda prática social, interculturalidade se vive na medida em que se produzem contatos qualificados com o outro, como, por exemplo, nos planejamentos conjuntos dos professores dos dois países, nos projetos de aprendizagem em que interagem alunos estrangeiros e brasileiros, cada grupo com sua maneira culturalmente diferente de olhar para os mesmos objetos de pesquisa. [...] Essa dimensão de interculturalidade é a dimensão das vivências, fundamentadas no campo dos conhecimentos atitudinais.

Entendemos interculturalidade também como conhecimentos sobre o ‘outro’, sobre o outro país, suas formas históricas de constituição e de organização, conhecimentos estes que precisam estar presentes curricularmente nos projetos de aprendizagem planejados e executados nas escolas. São estes conhecimentos sobre o outro que possibilitarão, aos alunos, sentirem-se partícipes de histórias comuns. [...] Nesta dimensão da interculturalidade incorporar-se-ão a história, a geografia, as dimensões literárias, artísticas, religiosas, etc. do outro país nos projetos de aprendizagem, realizados conjuntamente de forma bilíngue. Esta é a dimensão informacional da interculturalidade. (ARGENTINA; BRASIL, 2008, p. 15).

Dessa forma, a interculturalidade é a convivência com o “outro”, que embora são partícipes da mesma comunidade, nesse caso específico, fronteiriça, tem outra religião, etnia, raça, cultura, idioma, etc, se faz diferente mesmo tendo se originado de um mesmo recorte espacial. Nesse espaço, essa realidade de diversidade única, deve ser evidenciada por propostas de estudos contextualizados, em que se apresente as especificidades e particularidades em que se está inserido, fato que dá significado ao aluno, pois lhe é familiar e faz parte da sua vivência e experiência o que se está propondo.

Segundo o Acordo dos países (Op. cit.), a interculturalidade é entendida por meio da vivência com o ‘outro’, no contexto escolar, em suas relações com o corpo docente/discendente do outro país e a comunidade escolar das escolas-espelho. Nessa imersão das práticas sociais, pretende-se conhecer e interagir com a dimensão das práticas sociais, no intuito de ter e contribuir com o aluno, o conhecimento atitudinal e informacional.

O intercâmbio de professores aconteceu com situações inusitadas para os docentes dos dois lados, pelo fato de transpor os limites de território, como também como mudança de postura profissional e pedagógica no processo ensino-aprendizagem.

A proposta do PEIF era dar voz aos alunos dos dois lados da fronteira, para fazer questionamentos sobre o que queriam estudar. Essa prática pedagógica veio em contraponto com a formação recebida pelos professores, que é de transmissão de conhecimentos, o que causou insegurança e instabilidade na ação docente, necessitando de adaptação, com espaço reduzido de tempo para assimilação dessa nova metodologia por parte dos professores, uma vez que o intercâmbio ocorreu logo após os encontros de apresentação da metodologia do projeto.

Os planejamentos conjuntos, com as professoras par das escolas, tiveram como objetivo “permitir, organizar e fomentar a interação entre os agentes educacionais e as comunidades educativas envolvidas, de tal maneira a propiciar o conhecimento do outro e a superação dos entraves ao contato e ao aprendizado” (ARGENTINA; BRASIL, 2008).

Como o Programa abrangeu inicialmente somente os três primeiros anos do ensino fundamental, foram planejadas atividades de alfabetização, envolvendo as disciplinas de Língua Portuguesa (no Paraguai), Espanhol (no Brasil), Matemática, Ciências, História, Geografia, Arte e Educação Física nas duas escolas-espelho.

Esse planejamento era realizado pelas duas professoras regentes de seus respectivos anos, dos dois países envolvidos, momento que era apresentado por cada uma o nível de atividade adequada a cada turma, incluindo sugestões feitas pelas professoras e coordenadoras dos dois países.

Em sala de aula, após a realização de leitura socializada pela professora e diálogo oral das pesquisas, realizavam-se as atividades pedagógicas de leitura compartilhada e de escrita previstas no planejamento, numa perspectiva interdisciplinar, envolvendo outras disciplinas, como, por exemplo, situações-problema em matemática, sobre o tema estudado, dentre outras disciplinas, associando o conteúdo previsto no referencial curricular do bimestre daquela turma. As avaliações eram elaboradas envolvendo a problemática estudada no bimestre.

Como a Escola Estadual João Brembatti Calvoso continua trabalhando a metodologia de projetos, as avaliações são elaboradas de maneira associada ao tema da problemática estudada no bimestre. No início da adesão ao Programa algumas docentes tiveram dificuldade em elaborar avaliações contextualizadas à problemática estudada, uma vez que o conteúdo da avaliação também faz parte do PEIF e os conteúdos foram ensinados vinculados à problemática do bimestre. Foi complexo para as docentes assimilar que a problemática estaria inclusa também nas avaliações.

Nesse sentido, foi mais uma etapa de orientação para inclusão das problemáticas estudadas nas avaliações escritas das diferentes disciplinas, de maneira que fossem assimilados, pelos docentes, tornando-se mais uma etapa no processo de mudança de paradigma, em que os conteúdos seriam atrelados à problemática em todas as fases processuais do ensino, incluindo a avaliação bimestral escrita.

Nas atividades pedagógicas de leitura e escrita, o programa orientava as docentes que, no intercâmbio, realizassem tarefas diferenciadas, tais como jogos envolvendo letras, sílabas, quebra-cabeça, dominó de figuras e palavras, desenhos e pinturas de figuras associadas às problemáticas, dentre outros tipos de jogos e brincadeiras, propiciando aulas mais dinâmicas e aprendizagem de forma divertida, voltada para o interesse do aluno, culminando em alfabetização na outra língua.

Dessa forma, acreditava-se que os alunos assimilariam o ensino em outra língua com mais facilidade e de forma lúdica. Eram planejadas também atividades práticas relacionadas ao conteúdo estudado durante o mês, da problemática estudada. Essas atividades eram feitas, muitas vezes, com auxílio da professora de Arte, da escola do Brasil, que dava ideias e ajudava, na medida do possível, na confecção desses trabalhos manuais, indo até a escola do Paraguai, no dia do *cruce*, ou auxiliando na sala de aula na escola do Brasil.

Na metodologia do PEIF existem dois tipos de conhecimentos, denominados informacionais/operacionais, ou seja, teóricos/práticos, que, junto com conhecimentos empíricos vivenciados pelos alunos, são adequados a cada ano e faixa etária destinada, conforme descrição no PEIF:

A perspectiva de trabalho com projetos distingue normalmente os conhecimentos informacionais dos conhecimentos operacionais. Estes últimos centram-se no desenvolvimento de habilidade-capacidade de operar com as informações, por exemplo, e incluem o letramento, o cálculo, as capacidades de planejar, executar, trabalhar em grupo, expor ideias em público entre tantas outras. No planejamento do projeto de aprendizagem, os docentes projetam quais conhecimentos dos dois tipos devem ser aprendidos pelos alunos, e ao final do projeto de aprendizagem registram quais conhecimentos informacionais e operacionais foram efetivamente trabalhados e aprendidos. (ARGENTINA; BRASIL, 2008, p. 28).

Nesse sentido, no final de cada bimestre, ao encerrar o questionamento, no intuito de propiciar também conhecimentos operacionais, além dos conhecimentos informacionais sobre o assunto estudado, ocorriam as atividades práticas associadas ao tema estudado.

Muitas vezes optou-se por solicitar apoio de profissionais específicos da área pesquisada pelos alunos, profissionais externos ou da comunidade escolar, viabilizando aos discentes conhecimentos advindos de profissionais que dominavam o tema trabalhado, com visão diferenciada e especializada.

Durante o estudo sobre “Como é depositado o lixo no Brasil?”, por exemplo, as crianças elaboraram um convite coletivo, juntamente com a professora, convidando profissionais da Prefeitura Municipal de Ponta Porã-MS para fazerem esclarecimentos sobre o assunto.

Conforme o Acordo, as crianças também podem participar da introdução à escrita, com o auxílio do professor:

Segundo as necessidades que surjam nos projetos de aprendizagem, as crianças podem participar de distintas instâncias de leitura e escrita de textos. Podem necessitar, por exemplo, de escrever, com a ajuda de suas docentes, legendas para as ilustrações ou fotografias que fizeram um encontro esportivo, os cartazes ou os convites para estes encontros (ARGENTINA; BRASIL, 2008, 33-34).

Esse convite coletivo era entregue na escola do Brasil, e em seguida a escola providenciava um ofício, anexava o convite escrito pelas crianças e, nesse caso, encaminhava-o à Prefeitura.

No ofício, a escola apresentava o PEIF e destacava a importância da interação do contexto educacional e social entre os municípios lindeiros e a relevância na explicação do assunto por meio de profissionais especializados na área em questão.

Nesse caso específico, sobre o lixo de Ponta Porã-MS, a Prefeitura mobilizou dois engenheiros que atuavam na área para irem à escola do Paraguai, em local e data previamente marcada com a coordenação da escola do Brasil. Eles levaram data show com imagens do aterro sanitário onde é depositado o lixo existente no município de Ponta Porã-MS, falaram das possibilidades de tratamento desse lixo, como coleta seletiva e reciclagem, e que o município, naquele momento, teria somente uma pequena porcentagem de coleta seletiva e reciclagem do lixo.

Também foi tratada a questão do meio ambiente, sobre a necessidade de reutilizar/reciclar/reduzir a utilização de muitas embalagens, tais como sacolas plásticas, preservando o meio ambiente em que vivemos, e que os alunos deveriam cuidar do entorno do lugar em que vivem – suas residências e ambiente escolar. Os engenheiros apresentaram ainda

uma tabela com o tempo de decomposição de alguns materiais depositados no lixo, mostrando que alguns levam cem anos ou mais para se decompor. Levaram à conscientização do uso e descarte de materiais.

Nas atividades práticas propostas, no encerramento da problemática do mês, foram feitas coletas de lixo no pátio da escola. A professora regente levou luvas de proteção para os alunos e sacos de lixo para a coleta. A turma juntou o lixo no entorno escolar e, no final, se surpreendeu com tamanha sujeira espalhada por todo o pátio, momento em que a professora aproveitou para a conscientização de manter o ambiente em que vivemos limpo, jogando o lixo somente no lixo, e não descartá-lo no chão, causando poluição ao meio ambiente, entupindo bueiros nas ruas, provocando enchentes, devido ao lixo acumulado nas grades desses bueiros.

Em outro momento, a professora de Arte participou da aula ensinando os alunos a fazerem papel reciclado. Muitos tipos de papéis foram levados pelas docentes, aqueles que não seriam mais utilizados e que tinham sido descartados no lixo, enfatizando a questão da reciclagem de materiais. Também, foi levado um liquidificador para a sala de aula, juntamente com outros materiais que seriam utilizados para a realização da reciclagem, como peneira, cola e tinta.

A professora de Arte ensinou os passos da reciclagem e a confecção do papel, e cada aluno preparou o seu papel, escolhendo o tamanho e a cor de sua preferência. A professora sugeriu que, como estavam próximos à data comemorativa do dia dos pais, fizessem um cartão em homenagem a esse dia, para ser entregue a eles. E assim foi feito. Cada aluno escreveu mensagens de amor ao seu pai, em língua portuguesa.

Em outra turma, na escola do Brasil, após trabalhar questionamentos sobre o trânsito durante todo o bimestre, com tarefas realizadas em língua portuguesa e em espanhol, foi realizado um convite para o encerramento com a escrita coletiva.

O mesmo foi entregue na escola, para ser feito ofício de solicitação para realização de palestra pelo Corpo de Bombeiros, com apresentação da metodologia do PEIF e anexado o convite coletivo escrito pelas crianças do Brasil. Foram solicitadas ao Corpo de Bombeiros orientações sobre os primeiros socorros e sobre a importância e a necessidade de conscientização na prevenção de acidentes, como preservação da vida e da saúde.

Os militares da corporação do Corpo de Bombeiros do Brasil responderam ao convite da escola, prontificando-se a participarem com instruções. A escola agendou data, horário e local para que eles fossem participar do PEIF.

Foi levado data show com imagens explicativas de primeiros socorros e os bombeiros conversaram com as crianças sobre a necessidade de prudência e atenção no trânsito, evitando acidentes e preservando vidas. O uso obrigatório de capacete, para os motociclistas, e também o uso obrigatório de crianças sentarem sempre no banco traseiro do carro, com utilização da cadeirinha para crianças menores e banco para crianças maiores.

Alertaram também sobre as altas estatísticas de pedestres, ciclistas, motociclistas e motoristas envolvidos em acidentes. Muitos perderam suas vidas e outros ficaram com sequelas de saúde. Disseram ainda, que o trânsito deve ser humanizado e responsável para garantia da vida de todos.

Os militares fizeram convite para a turma visitar o Corpo de Bombeiros, a fim de conhecer o local e verem a demonstração dos equipamentos e das viaturas em que são feitos os atendimentos à população, com seus instrumentos de primeiros socorros e de atendimento às chamadas da população, por exemplo. Na oportunidade, eles alertaram sobre os trotes que recebem no telefone 193, número exclusivo para atender emergência das mais diversas naturezas. Os trotes, na maioria das vezes, são feitos por crianças e adolescentes, fato que não deve ocorrer de maneira nenhuma, pois deixam de salvar vidas que realmente precisam do atendimento imediato.

Foi marcada e organizada a ida dos alunos ao Corpo de Bombeiros, e a professora regente e a coordenação pedagógica acompanharam os alunos para conhecerem o ambiente destinado a salvar vidas. A equipe da escola foi apresentada ao Comandante da corporação e levada a conhecer as viaturas que atendem a população nas mais diversas emergências.

Durante a visita dos alunos, soou a campainha de alerta, chamando viatura para realizar atendimento, momento que os bombeiros explicaram os diferentes tipos de campainha existentes no quartel, que cada tipo é destinado a um atendimento específico solicitado pelas pessoas. Os alunos observaram os procedimentos que os militares fazem ao saírem para os atendimentos, checando rapidamente os equipamentos, a equipe que acompanhará, local para onde irão e o tipo de atendimento que farão.

Em outra turma, na escola do Brasil, houve interesse em estudar sobre drogas. Após realizar tarefas de leitura e diálogo oral e escrito, juntamente com atividades envolvendo todas as disciplinas, ou seja, uma intenção de construir a interdisciplinaridade, a professora escreveu um convite com a turma e entregou na escola, solicitando a presença de policiais civis para realizarem uma palestra sobre o assunto escolhido pelas crianças.

A escola providenciou o ofício, juntando o convite coletivo escrito por eles, e a polícia civil respondeu disponibilizando-se a realizar as atividades solicitadas. O delegado da

polícia civil esteve na escola na data e horário marcados, realizou palestra, com exposição de entorpecentes para os alunos da sala.

Mostrou as drogas devidamente embaladas, separadas e identificadas, como a maconha, a cocaína, o crack e o ecstasy. Solicitou que os alunos somente visualizassem, não tocassem nas embalagens que estavam dispostas na mesa da professora na sala de aula. Apresentou slides no data show, demonstrando os malefícios da droga no organismo humano, bem como malefícios sociais, estendendo-se para a família e a sociedade. Explicou também a necessidade dos alunos se manterem longe desse mal, que causa ruína e destruição na vida da pessoa e de todos à sua volta. Que devem ficar alertas quanto às ofertas de experimentos inocentes, pois esse caminho pode ser sem volta.

Também respondeu questionamentos feitos pelos alunos e finalizou falando da importância de estudar o tema, que normalmente se evita tocar no assunto, tornando-se um tabu, porém são necessários estudos e reflexões sobre esse mal presente em todos os lugares, meios sociais e cidades.

O delegado concluiu dizendo aos alunos que os policiais possuem postura de dar proteção e segurança à sociedade, na busca de um convívio social harmonioso, porém, diante de situações que extrapolam a legalidade, a postura dos policiais muda, para que seja cumprida a lei.

Muitas vezes, quando o tema abordado pelos alunos é de alguma disciplina específica, como Geografia ou Biologia, por exemplo, os professores dessas áreas são contatados e solicitados a fazerem palestras para a turma. Esses profissionais prontamente se disponibilizam para auxiliar no conhecimento dos alunos, fato que acontece quando surge necessidade.

Os professores dessas áreas específicas dialogam com o professor regente para planejarem o que está sendo estudado e o que deve ser preparado daquele conteúdo em questão, de forma adequada ao nível da turma. É combinado o horário que o professor de área tem disponível e então acontece a palestra, na sala de aula.

Dessa maneira, diante da exposição de alguns exemplos da prática pedagógica das escolas participantes do PEIF em Ponta Porã e Pedro Juan Caballero, destacamos também a possibilidade do professor regente dos anos iniciais do ensino fundamental solicitar apoio pedagógico a profissionais de áreas específicas, da comunidade escolar ou profissional externo, para apresentarem aos alunos temas que são de interesse da turma, auxiliando no conhecimento e aprofundando os estudos da temática levantada pelas crianças, viabilizando novas propostas de ensino-aprendizagem.

Na culminância da problemática, com a participação de pessoas que não estão vinculadas à turma, percebe-se a alegria e a motivação das crianças em receberem pessoas diferentes, com aulas diversificadas, para explicarem o conteúdo que estão estudando. Ficam encantadas com a maneira diferenciada em que é apresentado o tema estudado por eles.

A realização de palestras com profissionais específicos na área de interesse de estudo das crianças, feita na sala de aula, onde elas têm liberdade de expressão, questionando e perguntando suas dúvidas e curiosidades, faz com que aprendam de maneira significativa o conteúdo escolhido e de maneira diferenciada das aulas realizadas somente com o professor da sala.

Percebe-se o aumento do interesse dos alunos no conhecimento que esses profissionais externos trazem para a sala de aula e para a escola, motivando-os a se aprofundarem mais nas pesquisas e estudos das problemáticas escolhidas por eles.

Os alunos já estão habituados a trabalharem em forma de projeto, envolvendo pesquisas realizadas por eles mesmos, e fazem discussão em sala sobre os temas, o que muitas vezes geram outros questionamentos e, por consequência, outras pesquisas são realizadas. Os temas são abrangentes e os alunos envolvem-se nas atividades, uma vez que partem do interesse deles, o que torna o aprendizado significativo e contextualizado.

No final de cada ano letivo um dia é destinado para a apresentação dos trabalhos operacionais ou práticos produzidos pelos alunos ao longo de todo o ano. Nesse dia toda a comunidade escolar local é convidada, e também a da escola-espelho, do outro país, que foi parceira durante todo o ano letivo.

Durante o tempo que ocorreu o intercâmbio de professores, houve acordo entre as escolas, que as atividades de encerramento do PEIF seriam realizadas a cada ano em um país, de forma alternada, e assim aconteceu. As escolas alternavam a culminância de apresentação do ano letivo.

A escola do Paraguai, por não possuir um ambiente propício para atender a grande demanda presente no encerramento, normalmente utilizava o auditório do Palacio da Justicia de Pedro Juan Caballero, e a escola do Brasil realizava as atividades de encerramento no ambiente escolar mesmo.

Nesse dia ocorre todo um protocolo: hastear as bandeiras dos dois países, com execução dos hinos nacionais desses países: Brasil e Paraguai. Com a presença de autoridades municipais locais das duas cidades-gêmeas. Autoridades de Campo Grande, a capital do estado de Mato Grosso do Sul (Brasil) e autoridades da capital do Paraguai, Assunção-PY, são convidadas a participar do encerramento. As crianças apresentam danças, com roupas

caracterizadas de acordo com a problemática estudada durante o ano letivo, e com músicas associadas ao tema estudado.

A culminância do projeto transforma-se em um grande evento, com exposições nas salas de aula dos trabalhos confeccionados, em que as próprias crianças apresentam seus trabalhos aos visitantes e entregam lembranças confeccionadas por elas, associadas ao mapa conceitual da turma.

Em período de final de atividades nas escolas, as docentes, coordenadoras e diretoras das duas escolas-espelho de Ponta Porã e Pedro Juan Caballero também participaram do III Seminário Projeto Escola Intercultural Bilíngue de Fronteira, realizado em dezembro de 2009, na cidade de Porto Alegre-RS, evento organizado pelo Ministério da Educação – Secretaria da Educação Básica, com relatos de experiências sobre o intercâmbio com os países participantes do evento.

O seminário envolveu os países da Argentina, Paraguai, Uruguai e Venezuela, além do Brasil. Segundo as docentes envolvidas, o evento as fez ter ideia da dimensão do Projeto Bilíngue, pois vivendo na rotina do contexto escolar não imaginavam que este Projeto teria tais alcances.

Ouviram relatos de colegas educadoras de outras fronteiras, contando que iam para o país vizinho durante horas de barco, para realizarem o intercâmbio. Portanto, esses encontros são de extrema relevância para valorização do local em que estão inseridas (cidades-gêmea), uma vez que na fronteira pesquisada basta atravessar o limite de uma rua para estar no território do país vizinho, dado geográfico que facilita e viabiliza a integração e interação com as escolas fronteiriças.

As professoras que participaram do intercâmbio do PEIF construíram experiências transfronteiriças singulares por meio da análise de semelhanças e diferenças nos dois lados do limite da fronteira. Observaram também contrastes relevantes quanto a estrutura física das escolas, a atuação pedagógica, ao salário e planos de carreira dos docentes, a organização curricular, assim como a conduta dos alunos.

Essa comparação dos contrastes existentes entre as escolas-espelho se realiza por intermédio das fronteiras simbólicas entre “nós” (brasileiros) e “eles” (paraguaios), fator que denuncia distanciamento entre as comunidades escolares, e que contribuiu, sobremaneira, para a interrupção do mesmo, sendo os principais desafios e limitações tratados a seguir.

3.1 Desafios da(s) língua(s) (português, espanhol e guarani) no contexto educacional

A Escola Estadual João Brembatti Calvoso atende o ensino fundamental I e II, o ensino médio, conta com cursos técnicos de Agronegócio, Gerência de Saúde e Análises Clínicas e atua nos três turnos: matutino, vespertino e noturno. Atualmente, conta com aproximadamente 1600 alunos matriculados nos ensinos fundamental e médio, não contabilizados os alunos matriculados nos cursos técnicos.

Na fase de consolidação da leitura e da escrita da criança, todos os anos percebe-se dificuldade do aluno na efetivação dessas competências, muitas vezes associada ao fato do mesmo ser estrangeiro e viver num contexto familiar cuja comunicação oral, de leitura e escrita acontecer em outras línguas: espanhol e guarani.

Diante desse quadro, é observado que, devido ao tempo destinado à fase de alfabetização, pelo sistema educacional brasileiro, ser de três anos, incluindo o 1º, 2º e o 3º anos do ensino fundamental, e que devido aos alunos serem ouvintes e falantes de outras línguas, como o espanhol e o guarani, demanda-se de um tempo maior para apreensão da língua portuguesa e da cultura brasileira.

O fato de não existir uma política educacional específica voltada para esse público, faz com que os mesmos sejam tratados de forma homogênea na escola, ou seja, são ensinados, exigidos e avaliados da mesma forma, como são os alunos brasileiros, também ensinados, exigidos e avaliados de forma homogênea, necessitando de ensino contextualizado. Isso denota comportamento de ocultar e/ou ignorar as origens do aluno estrangeiro, tanto pelo aluno como pela escola/sistema educacional brasileiro, embora muitos professores procurem acolhê-los e buscar a interação na sala de aula, os conteúdos necessitam ser trabalhados em consonância com o Plano Municipal de Educação e o Plano Estadual de Educação, de acordo com a rede a que pertence a escola.

O ideal de ensino monolíngue no Brasil, iniciou-se quando caravelas de portugueses desembarcaram por aqui, local de índios nativos, com suas culturas e línguas, o tupi, mais precisamente o tupinambá, uma língua do litoral brasileiro da família tupi-guarani, era a língua mais falada da colônia junto com o português. A partir do século XVIII, o português se consolida como língua oficial da colônia. (RODRIGUES, 1986).

Importante ressaltar, também, a influência dos jesuítas portugueses para essa consolidação e a vinda de imigrantes de Portugal até esse período. Cabe salientar ainda que, com a vinda dos negros da África para a colônia brasileira para servir de escravos para os portugueses, a língua falada na Colônia recebeu novas contribuições. (BONVINI, 2010).

De acordo com o autor (Op. cit) o iorubá, falado pelos negros vindos da Nigéria, e o quimbundo angolano, dentre outros, foram os principais idiomas africanos a desembarcarem

no Brasil. Passaram então a conviver, desde o início, em ambiente multilíngue. Porém, os portugueses instituíram a língua portuguesa como língua de prestígio, desprestigiando e desvalorizando a língua dos outros povos habitantes desse território.

Ledesma (2014) tece elementos de reflexão sobre a mentalidade colonizadora, que persiste até os nossos dias, no contexto escolar:

Resquícios de uma mentalidade colonizadora e superior de um evolucionismo já desmascarados, em situações que as sociedades atingiram um patamar superior, chegando inevitavelmente a fase positivista, que reinou por muito tempo, ainda persiste de forma velada. A imposição de uma cultura dominadora sobre outra é presenciada constantemente. [...] O desafio, partindo desta constatação se torna mais complexo. Uma vez, que esse modelo se torna prejudicial para que de fato tenha uma alteridade e uma interculturalidade. No entanto, apesar de mudanças, na forma de conceber o conhecimento, valorização cultural, relativismo, etnocentrismo e reconhecimento da alteridade nas diversas culturas, o embate intercultural, ainda torna-se um problema de efetivação. (LEDESMA, 2014, p. 17).

Ainda de acordo com o autor (Op cit.), concordamos que “essas estratégias de vivência sociocultural, posto o contato, em relação à educação escolar, pode significar positivamente quando o modelo educacional parte da própria comunidade”. É da comunidade em que são vivenciadas as diversas culturas que devem emanar estratégias de valorização dessa diversidade, sem desprestígio das culturas minoritárias, mas que consiga atingir uma interculturalidade entre os participantes dessa comunidade.

A Constituição Brasileira de 1988, institui a língua oficial do País. Como já foi destacado no capítulo 1, tanto a língua indígena já foi reconhecida e valorizada no processo ensino-aprendizagem, quanto a língua brasileira de sinais (LIBRAS) foram reconhecidas oficialmente como meio de comunicação e expressão.

A realidade linguística existente no Brasil é um contrassenso com o que se expressa na Constituição Brasileira, além das línguas já reconhecidas oficialmente existem também as línguas faladas nas faixas de fronteira do Brasil, uma vez que são fronteiras porosas, com fluxo constante de pessoas, em que se misturam povos e línguas, diversificando o contexto educacional, fato que demanda uma revisão no olhar do povo brasileiro, que não se constitui monolíngue, e sim bilíngue, e, por que não dizer?, multilíngue.

Nesse sentido, a forma de ensino, que desconsidera a realidade e o contexto em que o aluno está inserido, resulta, na maioria das vezes, em baixo desempenho escolar, fato descrito no PNE, PEE e no PME, representado em gráficos de desempenho desses órgãos,

ocasionando a distorção idade/ano, repetência e evasão. Tal realidade aponta para adequação do ensino face à diversidade em que a escola fronteiriça está inserida, no intuito de atender as expectativas e anseios do aluno paraguaio, quando se matricula numa escola brasileira.

De acordo com Flores (2012), diante dessa diversidade devemos ter um olhar especial para as linguagens existentes neste recorte espacial, por ser um instrumento importante na construção de identidades:

As mudanças na contemporaneidade devem ser feitas e observadas em todas as áreas, [...] com um olhar especial à linguagem, pois esta é aqui considerada como um fator social, oriunda de um indivíduo/falante social e individual que estabelece relações com os outros em várias esferas da sociedade. Sendo assim, a linguagem não pode continuar sendo vista como instrumento para reforçar relações de poder, mas sim como sendo um instrumento importante para a construção das identidades múltiplas dos seres humanos, colaborando para melhorar suas relações na comunidade, levando em consideração que a linguagem, a identidade e a cultura caminham juntas. São dinâmicas, híbridas e em constante transformação. (FLORES, 2012, p. 19).

Nas salas de aula das escolas situadas na faixa de fronteira, encontram-se muitos alunos pendulares, vindos do Paraguai, que convivem no contexto escolar brasileiro e trazem consigo sua cultura, identidade e linguagem, sendo esta o foco de nossa análise neste subitem deste capítulo, uma vez que eles falam o espanhol e o guarani e iniciam, muitas vezes, o contato com a língua portuguesa oral e escrita no contexto escolar no Brasil.

Nos primeiros anos do ensino fundamental das escolas fronteiriças, muitos alunos têm dificuldade de serem compreendidos e de compreensão da língua portuguesa, necessitando, algumas vezes, de auxílio de colegas ou professoras que tenham domínio do espanhol ou do guarani.

Normalmente, na alfabetização, ao lerem e escreverem sílabas e palavras, como pensam em espanhol ou guarani, acabam escrevendo e lendo também nestas línguas, pois lhes são mais familiares que a língua portuguesa. Nesse contexto, Sturza (2006) aponta que

O resultado da mistura das línguas funciona também por estar em relação com os falantes que se enunciam como práticas fronteiriças. Na fronteira, os sentidos das línguas, não são necessariamente os sentidos da língua nacional. O espaço de enunciação das línguas é um Espaço de Enunciação Fronteiriço. As línguas, então, estão constituídas de sentido que significam ainda mais quando se enunciam na fronteira, fronteira do transgredir e do integrar. Dizer e significar a fronteira, também, é dizer e significar outras fronteiras (STURZA, 2006, p. 60-61).

As escolas desta fronteira convivem com três idiomas (língua portuguesa, espanhol e guarani), além do ‘portunhol’, junção de português e espanhol, muito utilizado na comunicação entre os fronteiriços que, na busca de fazerem-se entender, mesclam os dois idiomas.

Esta complexidade pode ser ainda maior se considerarmos também a presença de imigrantes que fixaram residência nesse território atraídos, em maioria, pela expansão das cidades contíguas, com ocupação do comércio e possibilidade de instalação nesta faixa de fronteira, como os japoneses, os libaneses, os coreanos, os chineses, os alemães e os árabes, formando pequenos grupos de povos que procuram manter sua cultura e língua materna.

Prioritariamente, esses imigrantes estabeleceram comércio do lado paraguaio, pelo incentivo fiscal existente do outro lado da fronteira, e se mesclam à cultura e ao idioma do recorte espacial. Esses povos se adaptaram à cultura e língua local no intuito de se integrarem à comunidade fronteiriça e de interagir com os que já habitavam nesse local, contribuindo assim para uma maior diversidade no contexto social e educacional da faixa de fronteira.

Quanto ao uso do ‘portunhol’, cabe a interpretação realizada por Machado (2014), que aponta que diante desse cenário também é utilizada como interlíngua, ou seja, o uso de estratégias adaptativas pelo falante que ainda não tem um domínio da outra (nova) língua. Entretanto, muitas vezes essa mistura é vista como impura ou como mau uso da língua. Acerca da junção de línguas, como o ‘portunhol’, Sturza (2006) afirma que:

Nessa perspectiva, as línguas de domínio na América Latina estão afetadas por suas relações com outras línguas, até mesmo com práticas linguísticas derivadas na mistura de línguas, em variedades como o Portunhol, que legitimadas pela prática, estão o tempo todo se relacionando com as demais línguas praticadas ao longo das fronteiras. (STURZA, 2006, p. 28).

Observamos que o poder público não reconhece a utilização de práticas linguísticas distintas da língua oficial: a língua portuguesa, no contexto escolar, tornando-se prática estigmatizada na comunidade fronteiriça, ou seja, marcada pela exclusão de pessoas em uma participação mais ampla da comunidade, devido a mistura de línguas. Esses espaços vão na contramão da homogeneidade instituída pelo governo, considerado um ideal ‘monolíngua’,

desconsiderando as línguas minoritárias reconhecidas como heterogeneidade nas escolas fronteiriças.

Aquino (2009) descreve sobre a crença de monolinguismo no país, considerando que

No Brasil, ainda há uma crença, motivada por fatores históricos, sociais, políticos e ideológicos, de que vivemos em um país monolíngue, no qual todos os indivíduos têm a língua portuguesa como primeira língua. Despreza-se o fato de que o bilinguismo não é apenas o conhecimento ou uso de uma língua, ele envolve muito mais que isso. Diz respeito às atitudes de um povo em relação ao meio social e à cultura (AQUINO, 2009, p.2).

Na atualidade existe ampla discussão em relação aos benefícios da prática do bilinguismo, sob a ótica do cognitivo. Os indivíduos, quando estimulados a conhecerem mais de uma língua, tornam-se hábeis em selecionar mentalmente a língua na qual devem se pronunciar ou comunicar, ocasionando um desempenho maior em sua performance mental.

Aquino (2009) ainda descreve essa situação do acesso ao bilinguismo, dizendo que

Contrariamente ao que se pensava há algum tempo, não há desvantagens em termos de processamento cognitivo em indivíduos bilíngues. Partindo desse pressuposto, não há razão para pensarmos o bilinguismo como contra-indicado e termos línguas nativas de indivíduos proibidas em determinados contextos. Isso nos chama a refletir a respeito de políticas linguísticas preconceituosas que levam os indivíduos, desde muito pequenos, a pensar a sua língua como desprestigiada e como conhecimento indesejado (AQUINO, 2009, p. 1).

Nos primeiros anos do ensino fundamental, observa-se uma mescla de idiomas, pois é o momento em que o aluno paraguaio tem os primeiros contatos com a língua portuguesa e também inicia o domínio da leitura e da escrita. Durante o desenvolvimento dessas habilidades, o aluno bilíngue precisa fazer seleção mental do idioma em que irá realizar leitura ou escrita e, por vezes, ele lê ou escreve em sua língua materna, devido ao fato ter contato e assimilado-a desde pequeno. Seu idioma está naturalizado, por isso suas atividades são produzidas com mistura de línguas.

A questão da língua aparece no dia a dia do processo ensino-aprendizagem. Na Figura 5 poderão ser analisadas algumas atividades de alunos do 2º ano do ensino fundamental realizadas em uma escola pública fronteiriça. Nessa fase, estão assimilando a

escrita da língua portuguesa, mas observa-se que os alunos paraguaios já possuem conhecimento de sua língua materna, momento em que os bilíngues fazem a seleção mental do idioma que precisam escrever, muito embora algumas palavras sejam escritas da forma habitual como falam, ou seja, em espanhol.

Para a seleção das atividades apresentadas nesta pesquisa, optou-se por escolher uma realizada por aluno brasileiro e três atividades por alunos paraguaios. Como critério, foram utilizadas as atividades dos alunos cuja língua dominante fosse o espanhol, mesmo que bilíngue português-espanhol, para ter uma retratação da diversidade existente nas salas de aula das escolas fronteiriças. Essas crianças deveriam ter contato com o espanhol familiarmente e com a língua portuguesa no meio social, familiar ou escolar.

A atividade foi prevista em aula de língua portuguesa e consistia em apresentar figuras ou objetos (ditado visual) e o aluno escreveria a palavra correspondente à imagem mostrada. No registro apresentamos quatro exemplos. No primeiro consta a escrita de um aluno produzindo somente na língua portuguesa e os demais apresentam escritas mescladas nos idiomas espanhol e língua portuguesa.

Figura 5: Atividades realizadas por alunos paraguaios em escolas brasileiras.



Fonte: (ACERVO PESSOAL, 2017).

As atividades de escrita foram propostas pela professora regente na disciplina de língua portuguesa. A mesma explicou que seria um ditado visual, atividade escolhida para evitar induzir os alunos durante a fala do nome do objeto/figura, objetivando deixá-los à vontade na escolha da escrita, em língua portuguesa, espanhol ou guarani. Assim, os alunos observavam o objeto ou figura e em seguida escreviam o nome, deixando-os fazer a seleção mentalmente sem serem influenciados ao ouvirem o nome da imagem, ou seja, os mesmos escreveram da maneira como conheciam.

Segundo Machado (2014) a criança irá escrever o seu saber já internalizado, isto é,

[...] a criança durante a escrita, realizada espontaneamente, e irá lançar mão dos dados linguísticos, mesmo sem saber, para tratar os recursos de escrita de modo que mais se aproximar do seu saber já internalizado tanto pela convivência com o meio letrado quanto o meio oral. (MACHADO, 2014, p. 32).

A professora utilizou alguns objetos pertencentes aos alunos e que são de uso comum em sala de aula, como a mochila, o caderno e a borracha, além de preparar algumas figuras para serem apresentadas durante o ditado. Foram mostrados objetos e figuras, um a um, e eles foram escrevendo seus nomes.

Como eram objetos e figuras de seu conhecimento os mesmos escreveram de forma tranquila, não tendo maiores dificuldades. Alguns alunos escreveram algumas palavras em espanhol, mesclando os idiomas ou mesclando somente letras, porém demonstraram estar no processo de alfabetização, tanto da língua portuguesa quanto do espanhol, por serem alunos bilíngues.

Usualmente, no decorrer das aulas nas escolas fronteiriças, as professoras alfabetizadoras solicitam ao aluno que apaguem a palavra que está em outro idioma e solicita que corrija e reescreva em língua portuguesa, por ser a língua oficial brasileira, uma vez que essas línguas minoritárias não são consideradas nem valorizadas pelo poder público. Esta conduta desprestigia o conhecimento bilíngue do aluno, fazendo com que sintam seu conhecimento bilíngue de forma negada.

O problema não está na aprendizagem de uma outra variante linguística, considerada mais culta e de maior prestígio social, mas na postura que faz com que a variante popular seja desrespeitada, descartada, eliminada dos cenários escolares. Os livros didáticos apresentam exercícios com a finalidade exclusiva de solicitar que os alunos saibam corrigir as variantes populares de acordo com a norma padrão. Os professores, da mesma forma, alegam que os alunos não falam direito e por isso tem dificuldade de escrever. Para superarmos essas falácias, pressupostos sem fundamentação nos estudos linguísticos, precisamos compreender a linguagem nas suas múltiplas funcionalidades sociais. Tanto a língua escrita como a oral têm seus espaços de atuação, manifestando-se em diferentes graus de formalidade (SOUZA e MOTA, 2007, p. 511-512).

Esta atividade é um exemplo, contudo existem outras nas quais também ocorrem a mescla de idiomas. Trata-se de uma realidade linguística existente nas salas de aula dos primeiros anos na faixa de fronteira e, na maioria das vezes, acompanha a vida escolar do aluno, e com o aluno fronteiriço essa realidade é mais acentuada, devido a sua inserção nas

duas culturas rotineiramente. Há então a necessidade de que sejam evidenciadas tais particularidades, a partir dos órgãos públicos, e que sejam reivindicados reconhecimentos para esse recorte espacial.

Muitos alunos conseguem assimilar a língua portuguesa de forma hábil, adquirindo habilidade de selecionar a língua desejada no momento da leitura, escrita e oralidade, embora possuam sotaque de sua língua materna. Porém, para alguns alunos pendulares, ou seja, residentes no país contíguo, essa assimilação muitas vezes não acontece de forma plena/efetiva/eficiente, ocorrendo a mescla de idiomas constantemente no decorrer da vida escolar, na comunicação oral e escrita.

A primeira atividade, do ditado apresentado anteriormente, foi de um aluno que escreveu todas as palavras em língua portuguesa, em seguida foram apresentadas palavras mescladas de língua portuguesa e espanhol.

A palavra de número 1 é bola, sendo escrita por um aluno por *'pelota'*, em espanhol, outro escreveu na língua portuguesa e o outro escreveu *'vola'*, porque a consoante *'b'* e *'v'* são pronunciadas igualmente no espanhol.

A segunda palavra é frango, e os outros três alunos escreveram-na em espanhol, como *'pollo'*. A terceira palavra é caderno, e dois alunos a escreveram em espanhol: *'cuaderno'*, e o terceiro aluno escreveu *'quaderno'*, devido a letra *'q'* possuir o mesmo som é comum essa troca, durante o processo de alfabetização.

A quarta palavra, carro, foi escrita em espanhol por dois alunos: *'auto'*, e o outro escreveu na língua portuguesa. A quinta palavra é gato. Como nos dois idiomas a palavra é similar, todos escreveram da mesma forma.

Na sexta palavra, cachorro, houve um aluno que escreveu na língua portuguesa e dois alunos em espanhol: *'perro'*. A sétima palavra, *'mochila'*, foi escrita de forma semelhante, em espanhol, porém, devido ao sotaque na oralidade, dois escreveram com a vogal *'u'* no lugar da vogal *'o'*, e um aluno escreveu com a consoante *'t'* no lugar do *'ch'*, uma vez que o *'ch'* equivale ao som do *'tch'* em espanhol.

A oitava palavra, *'copo'*, foi escrita por um aluno como *'vazo'*, em espanhol (embora seja escrito com a consoante *'s'*, mas, devido ao som parecido, as crianças em processo de alfabetização costumam trocar), e dois escreveram como *'baso'* (troca de letras comum na fronteira – do *'v'* pelo *'b'* e do *'b'* pelo *'v'* – por possuir mesma pronúncia no espanhol, como no exemplo da bola), remetendo-se ao mesmo objeto.

A nona palavra é borracha, que um deles escreveu em língua portuguesa, enquanto os outros dois escreveram *'borrador'* no espanhol (inclusive utilizando dígrafo *"rr"*). A décima

palavra é boneca, e dois alunos a escreveram em espanhol, porém com escritas diferentes. Uma criança escreveu ‘munheca’, embora a forma correta do espanhol seja ‘muñeca’, mas as crianças em fase de alfabetização bilíngue confundem com a escrita do ‘nh’ na língua portuguesa e costumam escrever com ‘nh’ palavras do idioma espanhol; e a outra criança escreveu com ‘lh’, confundindo os dígrafos, por estar no processo de desenvolvimento da escrita.

Especificamente no caso da troca da consoante ‘v’ por ‘b’ e ‘b’ por ‘v’, Machado (2014, p. 42) descreve que “No sistema do espanhol, [...] a letra ‘v’ está relacionada ao registro do fonema /b/, que pode ser grafado por ‘b’”, e que se pronunciam igualmente.”

Interessante observar que nas escolas do Paraguai não se ensina a letra manuscrita, somente a letra em ‘caixa alta’ ou de forma. Os alunos do Paraguai relataram às professoras do Brasil, durante o *cruce*, que gostariam de aprender escrever “letra junta” (termo utilizado pelos alunos como letra manuscrita). Algumas docentes brasileiras levaram traçado de letras manuscritas maiúsculas e minúsculas para os alunos e eles realizaram atividades com empolgação, por estarem aprendendo escrever com “letra junta”.

As letras das docentes e dos alunos são escritas com muito capricho, algumas até em forma de desenho, porém não se tem, na cultura do Paraguai, o hábito de escrever letras manuscritas. Foram observados também os cartazes espalhados pelo pátio e pelas salas de aula das escolas-espelho, que são feitos com capricho com letras em ‘caixa alta’ muito bem desenhadas, produzidas nesses cartazes manualmente pelos professores e alguns com auxílio dos alunos.

A postura do docente frente a essas mesclas deve ser de respeito e valorização pelo conhecimento adquirido pelo aluno. Segundo Machado (2014) deve-se reconhecer essa mescla de idiomas não como erros ortográficos, mas sim como aquisição da segunda língua do aluno, porque

À medida que os alunos vão tendo um convívio maior, as suas línguas serão incorporadas em suas mentes. O português e o espanhol, línguas destacadas neste trabalho, possuem um inventário fonético e lexical muito próximo, o que facilita sobremaneira a compreensão dos seus falantes, permitindo seu uso sem – ou com pouco – receio de ter a comunicação entre ambos prejudicada (MACHADO, 2014, p. 23).

No documento do PEIF é apresentada essa mistura de idiomas, observados nas escritas dos alunos apresentadas acima, como resultado de hibridismo linguístico a que os fronteiriços estão expostos:

Toda fronteira se caracteriza por ser uma zona de indefinição e instabilidade sociolinguística onde atuam duas ou mais línguas. Essa interação se produz a partir dos falantes da língua ou da influência dos meios de comunicação, em particular o rádio e a televisão de um e de outro lado da fronteira. É assim nas fronteiras com os países hispanos, onde estão presentes o português e o espanhol. Há alternância nos usos de ambos os códigos com propósitos comunicativos e identitários. Encontram-se frequentemente na fronteira, ainda, fenômenos de mescla linguística e de empréstimos de uma ou outra direção. Esses fenômenos, entretanto, não são generalizados, apresentando uma configuração diferente em cada uma das fronteiras. (ARGENTINA; BRASIL, 2008, p. 10-11).

Diante da mistura de idiomas, observa-se que a postura de alguns professores alfabetizadores, durante as aulas nas escolas públicas da faixa de fronteira, é considerar como um erro na escrita da língua portuguesa, desconsiderando a origem desse aluno e o fato de ser bilíngue, bloqueando ou inibindo a habilidade da escrita e da leitura ao fazer correções de forma indevida.

No momento da correção, necessita postura ao dizer para o aluno que a escrita estaria correta, porém seria necessário também escrevê-la na língua portuguesa. Estas são situações em que o professor precisa estar atento e tratá-las de modo individual, tranquilo e seguro em sua atuação, sem desmerecer, de maneira nenhuma, o aluno. Pelo contrário, valorizar sua produção, elevando sua autoestima, para continuar estimulando e descobrindo novas maneiras de aprender.

Os professores, principalmente os alfabetizadores, precisariam ter formação voltada para essa realidade bilíngue, de maneira que pudessem ter conhecimento teórico sobre essa diversidade e maior preparo e habilidade nas questões surgidas em sala de aula, muito embora a LDB/96 já trata disso, nos cursos de licenciatura deveriam abarcar essa realidade. Segundo Jaime (2010), o educador não é mais aquele que educa e ensina, mas também aquele que no processo aprende e se educa em contato com os cidadãos.

Machado (2014), reconhece a ambiguidade linguística que os alunos bilíngues vivem no contexto escolar:

[...] o processo da aquisição da escrita por falantes bilíngues em território brasileiro, que se dá em âmbito monolíngue, pode ser mais complexa do que se possa imaginar, pois não há como separar o conhecimento advindo do contato familiar e social daquele que será ou está sendo obtido na escola. As escolas brasileiras são monolíngues e não parecem preparadas (pelo menos a grande maioria delas) para exercitar o bilinguismo em seu território de aprendizagem, desconsiderando a influência da língua espanhola no cotidiano dos seus alunos. Sabe-se que a influência da língua materna é fator relevante na aquisição da modalidade escrita de uma língua estrangeira (neste caso, o português), especialmente naqueles aspectos referentes ao sistema fonológico das línguas em contato (MACHADO, 2014, p. 16).

Na medida em que esses alunos vão avançando nos estudos, com a interação no contexto escolar, assimilam a língua portuguesa, fazendo a seleção de qual língua precisa utilizar naquele momento e reduzindo a mistura de idiomas na escrita e na leitura. Porém, devido a esses alunos serem pendulares, morarem no território paraguaio e estudarem no Brasil, essa assimilação ocorre de forma mais lenta, pelo contato diário com as duas línguas.

Nesse sentido, de valorização pedagógica do bilinguismo, Machado (2014, p. 27) reitera que “Ser bilíngue [...] abarca muito mais vantagens do que desvantagens, sendo fundamental a conscientização de que não se trata de um problema, mas de uma característica facilitadora do convívio entre as diversas culturas existentes no mundo”.

Observa-se que esses alunos dos anos iniciais possuem pré-requisitos nos conhecimentos de leitura e escrita também em espanhol. É certo que nem todos têm essa habilidade adquirida nessa fase, mas especificamente esses, escreveram com certa facilidade as palavras solicitadas em língua portuguesa ou espanhola. Muitos deles iniciaram sua vida escolar em instituições de ensino do Paraguai e depois, quando regularizam a documentação do Brasil, os pais matriculam-nos na escola brasileira. Em alguns casos, os pais alfabetizam os filhos na sua língua materna, para depois matriculá-los na escola brasileira.

Portanto, o fator linguístico não é utilizado como barreiras ou limites na interação dos povos fronteiriços, antes é utilizado como ponte ou elo de comunicação e interação binacional, formando um ambiente único, com povos que convivem conjuntamente, mesclando ou praticando línguas oficiais dos dois países, assim como língua formulada nesse contexto, tratada como ‘não oficial’, porém presente nos meios sociais, como forma de se comunicar com o ‘outro’, demonstrando interesse e respeito no idioma que lhe seja desconhecido.

No âmbito educacional, merece, ainda, maior atenção e demanda estudos e pesquisas, buscando compreender a dinâmica existente e possíveis alternativas na busca de encontrar possíveis caminhos para uma convivência mais justa e com equidade, e também

servir como ponte ou elo de comunicação entre os povos fronteiriços da faixa de fronteira pesquisada, e não como barreira ou limite na interação dos profissionais da educação com os alunos estrangeiros inseridos nas escolas desses países limítrofes.

Pode-se perceber o distanciamento linguístico proporcionado por meio das legislações nacionais brasileiras, das línguas minoritárias existentes na escola, uma vez que a legislação coloca uma(s) língua(s) sobreposta(s) à(s) outra(s).

3.2 Alunos invisíveis em escolas brasileiras

A dificuldade de entendimento na comunicação de alunos com professores, pela falta de convívio com pessoas falantes de língua portuguesa, causa falhas e situações de intolerância e não aceitação desses alunos, por parte de alunos e professores.

Essa situação exige preparação do profissional aliado às políticas públicas adequadas, fatores que seriam inicialmente primordiais para efetivar um processo de (re)conhecimento desse aluno paraguaio nas escolas brasileiras.

Souza e Mota (2007) relatam a educação homogeneizante na diversidade sociocultural, afirmando que

A postura homogeneizante da escola não abarca a diversidade sociocultural dos alunos, patrimônio cultural que se sustenta na tradição de um conjunto de hábitos responsável pela produção dos discursos de identidade marcados pela diferença de gênero, etnia, trabalho, filiação religiosa, territórios geográficos, entre outras. Assim, faz-se necessária a compreensão, por parte do professor, de que o processo educacional se configura, na maioria das vezes como uma ação contínua de organização da própria identidade em comunhão com os demais (SOUZA e MOTA, 2007, p. 507).

A escola necessita institucionalizar em documentos oficiais, como por exemplo, o PPP, sua identidade e o contexto em que a mesma está inserida, para que possa garantir, por meio de reivindicações ao poder público. Especificamente, no caso desse espaço fronteiriço, por conta das especificidades de cenário geográfico.

Muitos profissionais desse recorte espacial afirmam não olhar ou não poder olhar de forma diferenciada, devido ao sistema educacional brasileiro, que não institucionaliza a realidade posta nas salas de aula das escolas fronteiriças, tornando esses alunos paraguaios invisíveis na sala de aula, convivendo silenciosamente, quase que imperceptível, de forma que

tanto os professores, quanto os alunos brasileiros não percebem ou ignoram sua origem e identidade.

Fleuri (2003) destaca a riqueza dessa diversidade, afirmando que

[...] a sua riqueza consiste justamente na multiplicidade de perspectivas que interagem. [...] Entretanto, o eixo conceitual em torno do qual se situam as questões e as reflexões emergentes nesse campo, e que caracteriza os mais espinhosos problemas do nosso tempo é o da possibilidade de *respeitar as diferenças e integrá-las em uma unidade que não as anule*. (FLEURI, 2003, p. 17, grifo do autor).

Principalmente na fase de alfabetização, ou seja, início de sua vida escolar, por serem bastante pequenos, os alunos necessitam desse apoio e acolhimento, para sentirem-se seguros dentro do contexto escolar.

A mudança de cultura, de cidade e até de país, a qual os alunos paraguaios são expostos, muitas vezes na primeira separação de suas famílias, causa, em geral, choque pela separação dos pais e pelo ambiente diferente, e por vezes hostil, em que são colocados. Por isso, necessitam de um tempo para adaptação a essa nova fase. Tudo para eles é novo: as pessoas, o ambiente escolar, os costumes, novas regras, a cidade, o país, a língua, etc.

Amaral (2016) destaca a falta de sistematização no ensino da fronteira brasileira:

Muitas perguntas ainda carecem de investigação. Em primeiro lugar pouco se sabe da fronteira brasileira, no relativo ao contexto educacional. Pouco se sistematizou quanto à compreensão das problemáticas, a percepção dos educadores residentes na fronteira, as ações e políticas desenvolvidas pelas instituições inseridas neste contexto. A observação do campo pelo Ministério da Educação no Projeto “Panorama da Educação na Fronteira” pode contribuir para uma caracterização, ainda superficial, que auxilie na compreensão e delimitação do problema (AMARAL, 2016, p. 30).

Importante o poder público em suas diferentes esferas, a gestão escolar e todos os envolvidos no processo educacional ter empatia por esse aluno, ou seja, colocar-se no lugar dele. Como também as políticas públicas reconhecerem a dinâmica de relações educacionais desse território, envolvendo famílias estrangeiras que, colocam seus filhos nas escolas brasileiras, convivendo diariamente em dois países distintos. Isso é demonstrado pelos pequenos, pela capacidade de se integrarem num outro ambiente, devendo ser apoiados e

admirados por vivenciarem nesse ambiente diferente do seu de origem, e de saber quão desafiador se torna, para eles, essa rotina escolar.

Nesse sentido, Fedatto (2005) nos alerta sobre essa realidade de diversidade:

“Violentadas” não só quanto à língua, mas também quanto a sua realidade cultural, porque além de não utilizar metodologias diferenciadas, os professores têm dificuldade de considerar a complexidade da situação vivida, porque como todo trabalhador, no modo de produção capitalista, ele também foi expropriado de seu conhecimento e reproduz o formalismo que lhe é exigido dos órgãos superiores desconsiderando, assim, a diversidade cultural presente em sua sala de aula (FEDATTO, 2005, p. 596).

Ao considerar as áreas de fronteira, no caso específico de Ponta Porã, as instituições públicas de ensino locais deparam-se diante de uma contradição, uma vez que teoricamente os alunos paraguaios inexistem na escola, pois são matriculados nas mesmas condições que os alunos brasileiros, na medida em que para efetuação do ato da matrícula é necessário a apresentação de documentação que comprove sua nacionalidade brasileira.

Por sua vez, quando o professor ministra aulas nessas escolas percebe a realidade das salas de aula, constatando que existe, mesclado aos alunos brasileiros, um número elevado de alunos paraguaios, e que esses estrangeiros enfrentam dificuldades em compreender a língua portuguesa, sendo falantes do espanhol e do guarani, inclusive no convívio familiar.

Porém, pelo fato de estarem matriculados e inseridos naquelas salas, recebem todo o ensinamento dado aos educandos brasileiros, independentemente das dificuldades apresentadas, são cobrados e exigidos de forma homogênea na sala de aula e na escola.

Fedatto (Op. cit.) descreve as ações mecânicas dos educadores da fronteira diante dessa diversidade. Considera que

Isso leva-nos a crer que, para esses professores, o que a nós apresenta-se como “diverso”, “plural”, para ele faz parte do cotidiano de sua atividade profissional, onde o gesto mecânico e automatizado dirige mais as atividades que a consciência (FEDATTO, 2005, p. 506).

A falta de ação dos órgãos públicos competentes frente aos fronteiriços, revela-nos o fato do não estranhamento com a realidade apresentada em sala de aula, ou aceitação de forma ‘natural’ das crianças paraguaias inseridas na escola, uma vez que essas escolas estão

na faixa de fronteira e que essa inserção seria, de certa forma, ‘normal’, deveria se dar sem estranhamentos.

Pereira (2014) relata estigmas de fronteira e formas discriminatórias, trazendo importantes reflexões sobre a escola homogeneizadora, que desconsidera a realidade na fronteira:

Os diálogos com as diferenças nas escolas em área de fronteira não são tão harmoniosos. De fato, se ergue na ambiência nessas escolas, uma rígida fronteira, ou muitas, tais como a da língua, da cultura, do preconceito. Há os conflitos internos, que vão do estigma de pertencer à área de fronteira – exposta na mídia como violenta, marginalizada, bem como associada a outros atributos negativos – à superioridade brasileira em relação aos seus vizinhos sul-americanos e outros migrantes estrangeiros, que faz com que essas escolas de fronteiras, os agentes (direção, professores e estudantes) ajam de forma discriminatória, quando uma minoria impõe sua cultura como legítima e inferioriza as demais (PEREIRA, 2014, p. 100).

Porém, o poder público deve refletir e atuar de forma a ‘ver’ esses alunos inseridos nas salas de aula e buscar reconhecimento dessa diversidade existente nas escolas de fronteira.

Nesse sentido, Fleuri (2003) aponta situações possíveis para enfrentar a diversidade:

Em todos os movimentos sociais e educacionais que propõem a convivência democrática entre diferentes grupos e culturas, em âmbito nacional e internacional, assim como a busca de construir referenciais epistemológicos pertinentes, o trabalho intercultural pretende contribuir para superar tanto a atitude de medo quanto de indiferente tolerância ante o ‘outro’, construindo uma disponibilidade para uma leitura positiva da pluralidade social e cultural. Trata-se na realidade de um novo ponto de vista baseado no respeito à diferença, que se concretiza no reconhecimento da paridade de direitos. (FLEURI, 2003, p. 16-17).

A adequação desses alunos nas salas de aula é, algumas vezes, mais lenta, devido à necessidade de primeiro adaptar-se à língua e aos costumes da escola brasileira, sendo muitas vezes julgados injustamente, e até mesmo sendo encaminhados a fazer triagem na sala de recursos, com dúvidas sobre sua capacidade intelectual, levantadas pelos educadores, devido a dificuldade na aprendizagem, sendo desconsiderado o fator estrangeiro, fato ocorrido por diversas vezes com muitos alunos paraguaios. Nesses momentos e em muitos outros, a escola ignora a apropriação de uma bagagem cultural enriquecedora, pelo hibridismo cultural a que são expostos, tornando a escola intercultural.

Conforme Fleuri (Op. cit.) a interculturalidade é vista sob vários ângulos:

[...] o adjetivo “intercultural” tem sido utilizado para indicar realidades e perspectivas congruentes entre si: há quem o reduz ao significado de relações entre grupos “folclóricos”, há quem amplia o conceito de interculturalidade de modo a compreender o “diferente” que caracteriza a singularidade e a irrepetibilidade de cada sujeito humano; há ainda quem considera interculturalidade como sinônimo de “mestiçagem” (FLEURI, 2003, p. 17).

Esses alunos paraguaios são, na maioria das vezes inferiorizados pelos órgãos públicos, que deveriam assegurar a eles o direito a uma educação de qualidade, pela dificuldade que enfrentam, por não haver ensino diferenciado e adequado a eles, pelo sistema educacional brasileiro descontextualizado. Devendo ter seus direitos humanos universais garantidos como cidadãos, independente de sua origem, etnia, raça, contudo, recebendo ensino similar ao restante das escolas do Brasil. Posturas que levam os alunos ao isolamento social da sala de aula e da escola, tornando-os invisíveis no contexto educacional.

Pereira (2014) fala sobre a força homogeneizadora da escola:

A escola brasileira ignorou por muitos anos a condição de fronteira. Nela imperou uma relação formal que anulou as diferenças em virtude da força homogeneizadora da escola. Ela funcionou como as demais escolas do território nacional. Por muitos anos os conteúdos baseavam-se exclusivamente no livro didático enviado pela FAE/MEC, uma vez que a parte diversificada do currículo não se destinava a projetos ou a atividades que contemplasse as particularidades locais (PEREIRA, 2014, p.102).

Essa mistura cotidiana de culturas e línguas ocorrida na faixa de fronteira, e a necessidade de os estrangeiros aprenderem a língua e a cultura do Brasil é citada e analisada por Fedatto (2005):

Contudo, a realidade das escolas fronteiriças nos revelou que as crianças migrantes (paraguaias, principalmente), que frequentam as escolas brasileiras vivem uma dupla referência identitária, ou seja, na família falam o guarani e vivem numa cultura paraguaia e na escola são obrigadas a aprender a língua e a cultura do Brasil, país que as acolhe (FEDATTO, 2005, p. 507).

Supostamente, a motivação que leva os pais a inserirem seus filhos em escolas brasileiras é o fato de acreditarem que estão proporcionando melhor educação para seus filhos, e por terem chance de participar dos programas sociais do Governo, como Bolsa Escola, Bolsa Família, e pela ajuda que os filhos recebem, como a doação de uniformes, kit escolar, livros didáticos, etc.

De acordo com Pereira (2009) pouco se tem refletido sobre a educação na fronteira:

[...] A educação é tema pouco refletido nas políticas públicas, em razão talvez da tradição institucional brasileira em relação às suas fronteiras, sejam elas simbólicas, políticas ou, como em alguns casos, fruto do entrecruzamento de duas vertentes. É notório que aspectos educativos da área de fronteira, até recentemente, tenham sido tratados nas políticas nacionais, regionais e locais de forma unilateral e homogênea, isto é, sem se considerar a singularidade fronteiriça, que pressupõe, no mínimo, relações bilaterais. (PEREIRA, 2009, p. 4-5).

No currículo escolar, os estudos das disciplinas de História e Geografia apresentam-se estanques, uma vez que não abordam o município lindeiro, no qual os alunos paraguaios residem e que faz parte da faixa de fronteira, necessitando de revisão curricular no PME e no PEE, no sentido de ampliar a dimensão do estudo dessas disciplinas no contexto fronteiriço, conforme foi apontado por Fedatto (Op. cit.):

O que nossa investigação revelou, é que a questão **nacional**, que parece ser uma das “grandes” questões das escolas fronteiriças, é abordada de forma acrítica e de forma fragmentada nas séries iniciais do ensino fundamental e se “perdeu” na revisão crítica da história e da geografia das séries finais do ensino fundamental e ensino médio. Nesse início de século, parece que o ensino da história e da geografia deverão ser repensados, tendo em vista a formação do MERCOSUL, e concretizar um ensino mais voltado para o espaço e tempo dos vizinhos argentinos, uruguaios e paraguaios. Em suma, conscientizando-nos de que pertencemos a um espaço: o **sul-americano**. (FEDATTO, 2005, p. 511-512, grifos da autora).

A educação fronteiriça deve abarcar o município contíguo, uma vez que convive lado a lado com grande demanda de alunos vindos do Paraguai, fato que denota um distanciamento da origem desse aluno. Observa-se que muitos alunos optam pelo silenciamento e pela invisibilidade, cabendo aos profissionais da educação fronteiriça tratá-los de forma que interajam com os outros alunos e com o professor.

Essa realidade específica da faixa de fronteira deve ser mostrada ao poder público, para que ocorram propostas curriculares diferenciadas e voltadas para ela e que ações pedagógicas de reconhecimento desse recorte espacial passem a ser institucionalizadas para este cenário educacional fronteiriço, no intuito de efetivar a interação desses alunos invisíveis que permeiam as salas de aula e escolas de fronteira.

Amaral (2016) fez importantes considerações sobre a necessidade de adequação do currículo voltado para a fronteira:

[...] Os currículos convencionais de formação de professores para estas escolas não possuem um olhar específico para a fronteira: relações históricas, geografia regional, formação da sociedade fronteiriça, diversidade étnica e linguística da fronteira, etc. A necessidade de se oferecer formação específica para professores da fronteira é elemento recorrente na narrativa dos profissionais da educação. Estes entendem que as experiências locais devem servir de base para a construção de currículos e elaboração de materiais para a formação dos docentes (AMARAL, 2016, p. 31).

Nas escolas brasileiras esses alunos invisíveis existem, porém prioritariamente nas escolas públicas fronteiriças, é ainda mais acentuada essa realidade, são reais e presentes nas escolas de fronteira, contudo, devem ter reconhecimento do poder público, e também é necessário que os órgãos públicos competentes locais os ‘veja’ e busquem alternativas adequadas para darem visibilidade a esse aluno, de maneira que possa se sentir aceito e que seja evidenciada por meio do PME, no PEE e outros mecanismos, como ferramentas de exposição da especificidade da educação na/da faixa de fronteira aos órgãos que normatizam as leis educacionais brasileiras.

Outro fato importante a salientar é a observação da habilidade dos alunos em realizarem raciocínio lógico-matemático, tanto das escolas brasileiras quanto das escolas paraguaias. Desde pequenos percebe-se essa maior facilidade dos alunos em fazer cálculos e operações que envolvem números, provavelmente pelo contexto em que os mesmos estão e que a maioria das famílias fronteiriças, juntamente com seus filhos, trabalham em pequenos comércios e necessitam fazer o câmbio das moedas que circulam nesse território.

Muitos têm dificuldade na leitura e na escrita da língua portuguesa, porém demonstram ser hábeis no cálculo, mesmo antes de estarem na faixa etária considerada como cálculo mental, já tendo avançado da fase de cálculo concreto.

Ao fazer a comparação do desempenho do aluno, muitas vezes os professores deparam-se com as médias e percebe-se a disparidade de desempenho dos alunos entre as

disciplinas citadas, ou seja, a vivência dos alunos com diferentes moedas (real, dólar e guarani) em circulação auxilia-os, devido ao empirismo vivido no cotidiano.

3.3 Adaptação dos alunos paraguaios nas escolas fronteiriças brasileiras

Um dos fatores de complexidade da escola pública fronteiriça, e que reflete, hipoteticamente, diretamente na adaptação do aluno dos primeiros anos do ensino fundamental, é o número elevado de alunos em sala de aula.

Segundo o PEE, na Meta 2 – ensino fundamental, na análise situacional consta que as escolas recebem crianças com faixa etária de 5 anos, com intervenção judicial e a partir de 6 anos, portanto pequenos e dependentes de adultos em suas necessidades básicas, quando são matriculados nas escolas deparam-se com ambiente diferente do seu habitual de origem materna. Devido a esse elevado número de alunos nas salas de aula percebe-se que é inviável para o professor fazer atendimento individualizado.

Jaime (2010, p. 58) adverte sobre o enfoque quantitativo que o poder público tem dado às escolas e seus desdobramentos: “A igualdade de condições de acesso e permanência na escola requer muito mais do que a simples expansão quantitativa da oferta de vagas. É necessária a ampliação do atendimento de boa qualidade”.

Ao iniciarem sua vida escolar deparam-se com uma sala de aula onde o professor procura desempenhar seu papel da melhor maneira possível, porém, devido à quantidade de crianças pequenas e dependentes dele, esse desempenho fica muito aquém do ideal previsto em lei e garantido ao aluno, devido também, a diversas outras variáveis, incluindo o elevado quantitativo de alunos.

Essa acolhida, que deveria ser tranquila e segura, torna-se um momento em que alguns alunos choram, querendo suas famílias, situação comum nos primeiros anos de vida escolar. No entanto, é nesse momento que se apresenta visível a dificuldade na comunicação entre docente e discente, com ênfase na diferença do idioma, como barreira para interação entre as partes, fator que distancia os envolvidos, notando-se que os mais prejudicados são os alunos, pela relação de dependência. As regras existentes na escola são assimiladas aos poucos e com muito sacrifício pelas crianças, ditadas e ensinadas por pessoas falantes de língua diferente do idioma materno desses alunos.

Nos atos normativos do Conselho Municipal de Educação de Ponta Porã (CME) preveem um número mínimo de alunos por turma e por turno, que, de acordo com a Deliberação CME/MS n. 129, de 17 de agosto de 2017, deverá ter 25 alunos no 1º e 2º anos

do ensino fundamental e, quando houver educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, 20 alunos por turma e turno, com profissionais de apoio, conforme o Código Internacional de Doenças (CID).

Na Rede Estadual de Mato Grosso do Sul, a Resolução/SED n. 3.196, de 30 de janeiro de 2017, em seu Art. 145, prevê que o quantitativo máximo de estudantes não deve exceder a 28 alunos no 1º e no 2º ano do ensino fundamental, e 32 alunos por turma no 3º ano, no período diurno, sem fazer menção aos alunos com necessidades educacionais especializadas (NEE) que são incluídos nas turmas, com profissionais de apoio, conforme o CID apresentado no laudo médico do aluno.

Caso haja alunos com NEE esses têm, por direito legal, número reduzido nessas salas. De acordo com a Deliberação CEE/MS n. 7828, de 30 de maio de 2005, no artigo 8º, parágrafo X: “[...] quantitativo máximo de 20 (vinte) alunos nos anos iniciais do ensino fundamental, em turmas que houver educandos com deficiência”.

Em muitas turmas das redes municipais e estaduais, esses alunos com NEE estão matriculados, possuindo laudo médico atestando suas necessidades e atendimentos especiais, porém em poucas turmas existe a redução de alunos, garantida por lei. Este fato é comprovado por meio da composição das turmas nas escolas públicas fronteiriças e também por relatos dos profissionais de educação dessas escolas, que discordam da inclusão dos alunos com NEE, sem a redução de alunos, sobrecarregando os docentes em sua prática pedagógica e inviabilizando um trabalho com resultados efetivos.

Devido a essa demanda, muitas escolas municipais são levadas a abrir extensão escolar, ou seja, ampliação do atendimento da escola em outro espaço físico, fato comum em escolas dessa faixa de fronteira, em locais alugados e muitas vezes adaptados para esse fim, pelo poder público municipal.

Como exemplo da necessidade de extensão de escola pública fronteira, o atual prefeito solicitou pesquisa para analisar a demanda de alunos que necessitavam de acesso na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental (1º ao 5º ano), e devido ao resultado obtido com elevada demanda necessitando de acesso à escola, o prefeito decidiu abrir uma nova escola no centro da cidade, para atender esse público-alvo que estava sem seus direitos garantidos. Dessa forma, no ano de 2018, surgiu uma escola nova, utilizando um prédio alugado de escola privada que havia fechado. Denominada Escola Municipal Prefeito Orlando Mendes Gonçalves, localizada no centro de Ponta Porã-MS (Brasil), com aproximadamente 800 alunos, atendendo a educação infantil e alunos do 1º. ao 5º. ano do ensino fundamental, nos turnos matutino e vespertino, com alunos na fila de espera,

constatando a elevada demanda existente na fronteira, muito embora muitos desses alunos não constam no Censo populacional, uma vez que a contagem populacional realizada pelo IBGE é feita a cada 10 anos e também por serem habitantes do município contíguo.

Essa grande demanda de alunos estrangeiros deve ser reconhecida pelo poder público municipal, estadual e federal, devendo ser evidenciada pelo poder público local, na busca de recursos financeiros para construção de novas unidades escolares, uma vez que já utiliza-se o recurso para custear os aluguéis desses imóveis e na manutenção desses espaços físicos, como extensão dessas escolas municipais.

Normalmente, os que mais sofrem com essa situação são os alunos, brasileiros e paraguaios e também os profissionais da educação, por conviverem diretamente com essa elevada demanda, uma realidade confirmada ao analisar os diários de classe dessas escolas.

Pereira (2014) destaca a atuação pedagógica sem considerar a origem desse aluno:

Os professores e as autoridades escolares reconheciam, pelo menos no discurso, a pluralidade cultural que os cercava, embora a pedagogia utilizada continuou por muitos anos sendo monolíngue. Contudo, o problema até os nossos dias está por merecer uma ação que inclua, de fato, as crianças estrangeiras no cotidiano escolar brasileiro, reconhecendo e respeitando suas características culturais de origem (PEREIRA, 2014, p. 103).

Fica visível que as escolas de fronteira não estão preparadas para receber esse quantitativo de alunos advindos do Paraguai. Não constam no censo do município, portanto é imprevisível calcular todos os anos o número de alunos que solicitarão matrícula nas escolas fronteiriças brasileiras.

Devido a esse fato, nas salas de aula desses anos iniciais, nas escolas públicas fronteiriças, são matriculados aproximadamente 28 a 30 alunos, ou mais, por turma e por turno, não atendendo a Deliberação do Conselho Municipal de Educação e nem a Resolução/SED do Governo Estadual, tornando a qualidade do ensino público inviável e impossível de realizar um trabalho pedagógico de forma competente, uma vez que esses alunos têm seus direitos de espaço físico e de atendimento individualizado violados e negados pelo poder público.

Esse é somente um dos fatores que fazem com que o aluno paraguaio matriculado nas escolas brasileiras não receba um atendimento que acolha-o de forma digna e merecida,

mas, mesmo com tantos alunos em sala, os professores se desdobram para atender a todos de forma digna.

Nessa fase escolar de alfabetização é necessário o atendimento individualizado, buscando sanar as dificuldades de cada aluno, e o professor costuma estar atento a essa demanda na sala de aula. As crianças exigem atenção constante do professor, e muitas vezes o aluno com dificuldade não consegue esse atendimento.

Durante a execução do PEIF, no primeiro semestre, segundo relatos de participantes no programa, houve rejeição por parte da comunidade escolar do Paraguai, inclusive de alguns professores daquela escola, cujos encontros finais foram cercados de mal-estar e intolerância por parte da equipe de professores da escola do Paraguai, ou seja, vivenciaram o que as crianças paraguaias recebem, muitas vezes, na escola brasileira, e não foi nada agradável para nenhuma das professoras brasileiras.

Os professores da Escola Estadual João Brembatti Calvoso, dos três primeiros anos do ensino fundamental que participaram do PEIF e do intercâmbio de professores no Paraguai, tiveram mudança de postura em relação a esses alunos paraguaios matriculados na escola, uma vez que vivenciaram a mesma realidade que esses alunos vivenciam, que é fazer parte de um contexto escolar de outro país, onde as pessoas, a cultura e a língua são diferentes e que necessitam de adaptação e aceitação por serem estrangeiros.

Outra situação enfrentada pelos alunos paraguaios nas escolas brasileiras é o idioma, pois eles vivenciaram, até a data de ingressar na escola, os idiomas espanhol e guarani, na língua falada e escrita, muito embora existam casos de alunos com acesso à língua portuguesa por meios de comunicação, como o rádio e a televisão. Mas o convívio com pessoas falantes da língua portuguesa acontece, na maioria dos casos, no contexto escolar, em que tentam se comunicar e entender os adultos, na busca de se adaptarem e se adequarem ao novo ambiente em que foram colocados.

Segundo Souza e Mota (2007) são práticas pedagógicas que ignoram as trajetórias pessoais dos seus protagonistas:

Essa dimensão social do discurso, manifestada pela fala individual, muito raramente é reconhecida pela escola. As práticas escolares preocupam-se, sobretudo, com atividades estritamente pedagógicas que, ignorando as trajetórias pessoais dos seus protagonistas, lhes impõem modelos de ensino e conteúdos justamente produzidos para a reprodução de saberes privados das classes dominantes. Assim acabam elegendo determinados aspectos como imprescindíveis, ao mesmo tempo em que ignoram tantos outros tidos como menos importantes, baseando-se em preconceitos,

discriminações, verdades incontestáveis, dogmáticas. (SOUZA e MOTA, 2007, p. 506).

A mudança metodológica do PEIF fez com que se desconstruíssem as concepções e valores dos docentes, adquiridos até então, seja por meio da experiência pessoal e/ou formação em nível superior ou continuada, em que o docente detinha o conhecimento e transmitia aos discentes, de forma que esses conhecimentos eram depositados nas crianças passivamente.

Na metodologia do PEIF houve essa mudança de postura pedagógica, porque os alunos participam do processo ensino aprendizagem, escolhendo temas de seu interesse e que tenham significado para eles. Dessa maneira, o professor passa a ser o mediador ou articulador das aulas, e o aluno o protagonista do seu conhecimento.

Desse modo, Souza e Mota (2007) apontam a importância de uma ação contínua do professor, no processo educacional, na organização da própria identidade em comunhão com os demais:

Como instituição que introduz os grupos iletrados ou semiletrados às práticas letradas de prestígio, a escola não reconhece as condições de produção textual dos alunos na dinâmica interacional (tempo, lugar, papel social, objetivos da interlocução, entre outros). Portanto, optar pela problematização das condições de produção contribui para inscrever o trabalho na sala de aula com base na dialogicidade. A condição em que a linguagem se produz possibilita a ruptura ou a conservação da situação discursiva que se estabelece entre professores e alunos em sala de aula.

[...] as quais recebem aprendizes que experimentam o momento mágico do “rito de passagem” da tradição de oralidade (no micro espaço da comunidade local) para o mundo grafocêntrico (no macro espaço da comunidade global) na intenção de elaborar um novo patamar de identidade, ao inserir-se ativamente no mundo letrado (SOUZA e MOTA, 2007, p. 507).

Percebemos que as escolas fronteiriças necessitam de adequação quanto à estrutura física para atenderem dignamente os alunos brasileiros e paraguaios, tanto no que tange à necessidade de observar o quantitativo de alunos em sala, previsto nas legislações brasileiras, levando em conta a redução do número de alunos devido à presença de crianças com necessidades educacionais especiais (NEE), quanto à viabilização de um atendimento que propicie adaptação ideal e esperada aos alunos, de modo mais digno e tranquilo, em que o

professor possa atendê-lo de forma individualizada e de maneira mais sensível, resultando em uma acolhida mais digna, humana e amorosa.

3.4 A escola-espelho que não reflete a mesma realidade

As denominadas escolas-espelho, participantes do PEIF, são localizadas em países distintos e instituídas por governos nacionais igualmente distintos. Elas abarcam populações diferentes, dependendo de sua localidade e também da sua metodologia de trabalho. Nelas os pais matriculam seus filhos por diversos fatores, como, hipoteticamente, a busca de melhor educação, por exemplo, e as comunidades que se formam nessas escolas vivem no mesmo país ou também pode receber alunos oriundos de outro país, formando comunidades híbridas.

Na faixa de fronteira pesquisada, o PEIF fez acordo com duas escolas, uma do Brasil e outra do Paraguai, que abrangeu seis turmas da escola brasileira e seis turmas da escola paraguaia.

Na escola brasileira, denominada Escola Estadual João Brembatti Calvoso, participaram do PEIF aproximadamente 190 alunos, e no Paraguai a escola participante foi Escuela Basica n. 290 – Defensores Del Chaco, com aproximadamente 130 alunos, abrangendo os alunos de primeiros, segundos e terceiros anos das duas escolas-espelhos, nos turnos matutino e vespertino.

A Figura 6 apresenta a representação da fachada das duas últimas escolas participantes do Programa.

Figura 6: Foto das escolas-espelho: Escuela n. 290 – Defensores Del Chaco (PY) e Escola Estadual João Brembatti Calvoso (BR)



Fonte: Acervo pessoal, 2017.

A Figura 6 expressa uma visão aparente da fachada das escolas envolvidas. Embora isso não seja suficiente para afirmar que são, em essência diferentes, outros fatores as diferenciam. Empiricamente foi verificado uma série de elementos que distingue ambas, tais como diferenças culturais, sociais e estruturais, dentre outras, das quais não refletem uma mesma realidade, como proposta no Programa, dificultando e inviabilizando a continuidade do acordo feito por ambas.

Sturza (2014) aponta os desafios que as escolas-espelhos enfrentam:

As semelhanças e a diferenças culturais, sociais, os rituais escolares e a estrutura dos sistemas educacionais colocaram um grande desafio para todos, que era o de desenvolver um trabalho em conjunto. Inclusive, em várias oportunidades fizeram-se necessárias a negociação e a superação dos conflitos advindos do fato de que as tradições e os rituais escolares podem ser muito distintos entre si. [...] O espaço também expôs contrastes na organização curricular, no uso das metodologias e em como as relações interpessoais nas escolas [...] demonstravam graus de aproximação, distanciamento e disciplina diferenciado entre professor e aluno na sala de aula (STURZA, 2014, p. 4)

A escola brasileira possui 20 salas de aula, com aproximadamente 1600 alunos, funciona nos três turnos, atende alunos brasileiros e paraguaios, fato que justifica o seu interesse em participar do Programa. Possui cozinha equipada para atender a demanda da merenda escolar, com refeitório onde os alunos fazem suas refeições, sala de tecnologia, duas quadras de esporte, uma coberta e outra não, amplo pátio calçado, a maioria das carteiras são adequadas para os alunos, professores qualificados, segurança na portaria, com portões fechados e controlados o tempo todo, propiciando tranquilidade aos pais quanto à segurança de seus filhos.

Todos os alunos recebem uniformes escolares, kit de materiais escolares e livros didáticos. A escola possui um gabinete dentário, com atendimento diário de dentista lotada na escola, sala de recursos educacionais, para atender alunos com NEE, com profissionais qualificados.

A escola é informatizada, com acesso à internet na sala de tecnologia, para utilização dos alunos, por meio de planejamento dos professores. Computadores com internet estão disponíveis na sala dos professores, da coordenação pedagógica e na secretaria da escola. Possui vários data shows, que o professor, ao planejar sua aula, possa utilizar em sala com os alunos. Possui, ainda, uma cantina escolar.

Os professores utilizam materiais pedagógicos, oferecidos pela escola, e, quando a mesma não possui, com a solicitação dos professores, a escola providencia a aquisição, na medida do possível. Em todas as salas de aula há quadro branco para apresentação de slides.

A escola toda é monitorada por câmeras, contribuindo para a segurança dos alunos, professores e funcionários. Quanto à manutenção da escola, são adquiridos materiais de consumo por meio de recursos federais financiados pelo Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), de recursos da cantina (por ser terceirizada é destinado uma parte dos recursos à escola), e também de festas que a escola realiza.

Possui funcionários administrativos (embora em número reduzido, pelo tamanho da escola), e alguns deles são destinados à manutenção da limpeza da escola (embora em número reduzido pelo tamanho da escola). O tempo destinado ao recreio dos alunos é de dez minutos. Normalmente, as aulas iniciam-se em fevereiro de cada ano letivo, interrompendo durante 15 dias para férias no mês de julho. O ano letivo é encerrado em meados de dezembro.

A Escuela n. 290 – Defensores Del Chaco, do Paraguai, possui 15 salas de aula, atende a educación infantil, com Jardim e Pré-escolar, os *grados* iniciais e *grados* finais do ensino fundamental, nos turnos matutino e vespertino. Normalmente, as aulas iniciam-se em março de cada ano letivo, as férias de julho duram o mês todo, retomando as aulas no mês de agosto.

As carteiras da escola são bancos com lugares para dois alunos em algumas salas e em outras com carteiras individuais. A maioria delas encontra-se em condições inadequadas de conservação, necessitando de reparos para acomodar dignamente os alunos. A decoração dos corredores e das salas de aula e dos professores é feita manualmente, com muito capricho pelos professores, tornando o ambiente agradável e de aprendizado, demonstrando o empenho dos professores em realizar um trabalho de excelência, muito embora não tenham incentivo dos órgãos de governo, o fazem com amor à profissão. Esses cartazes e painéis são feitos manualmente devido a escola não possuir nenhum computador, impressora, copiadora ou qualquer outro equipamento tecnológico.

Os professores fazem os cartazes e painéis com muito zelo e carinho, em casa, por serem desprovidos de hora-atividade para planejamento. As mesas dos professores nas salas de aula são forradas com toalha e colocados vasos de flores.

As turmas da escola do Paraguai são em número reduzido, visto que a maioria das crianças estudam no Brasil. A limpeza das salas de aula, do pátio, dos banheiros e retirada do lixo fica a cargo dos alunos, pois o governo não dispõe de pessoas para esse serviço. Dessa

forma, é feita uma escala para a execução das tarefas de limpeza e os alunos cumprem-nas naturalmente, porque já aprenderam a manter o meio ambiente escolar limpo e organizado.

As escolas paraguaias não ofereciam merenda escolar, até o início do programa, os alunos adquirem seus lanches em uma cantina existente na escola. O tempo destinado ao recreio dos alunos é de 20 minutos.

Os alunos menores cuidam de suas salas de aula, já os maiores, além de cuidarem de suas salas também são responsáveis por limpar a área social da escola. Os pais apoiam a iniciativa, ainda colaborando com dinheiro para aquisição de material de limpeza e higiene. É possível notar que essa experiência é muito positiva na construção de cidadania dos alunos e dos pais, visto que esse serviço não minimiza os alunos, pelo contrário, a escola forma pessoas responsáveis, conscientes e aptas para o exercício da cooperação e da contribuição.

Portanto, onde o poder público não assume as responsabilidades, as pessoas o fazem, e com louvor, mostrando para nós, brasileiros, que é possível, realizar ações para que a escola continue funcionando, cabendo à gestão da escola articular junto à comunidade, de forma a suprir as necessidades no desenvolvimento, mobilizando seus integrantes e envolvendo a família. De forma nenhuma, com essa visão, fica/é excluída a responsabilidade do poder público em assumir e colocar em prática o que lhe compete.

A execução do Programa na primeira escola durou somente o primeiro semestre de 2009. Foram diversos os fatores que levaram a equipe docente paraguaia a demonstrar apatia na realização do PEIF, um deles é o fato de professores brasileiros possuírem planos de carreira no Brasil e lá não existir. Outro fato que as desagradou, foi saber que as docentes brasileiras estavam recebendo incentivos financeiros do governo brasileiro por estarem participando do PEIF, e do lado paraguaio não existia esse reconhecimento, justificando o justo desagrado das professoras do Paraguai. Esses professores paraguaios executam trabalhos com competência e compromisso, merecendo também receber benefícios na carreira profissional e incentivos financeiros pela participação no PEIF. Possuem direito legítimo, sendo justificável, o sentimento de indignação e de desrespeito pelos profissionais de educação. É visível que embora exista a falta de valorização profissional, as mesmas desempenham suas funções com total competência, sendo louvável seu compromisso pela profissão.

O IPOL articulou junto à SED/MS, para que os professores regentes da Escola Estadual João Brembatti Calvoso recebessem um incentivo financeiro, devido ao acúmulo de atividades, por serem em todas as aulas do *cruce*, preparadas atividades diferenciadas e dinâmicas para os alunos paraguaios. Durante todo o tempo do intercâmbio de professores,

esse incentivo financeiro foi pago a cada professora. Isso estimulava as docentes a planejarem e prepararem aulas, normalmente em casa, no período de descanso, pois as horas-atividade da escola brasileira eram utilizadas para preparar atividades para a turma da escola do Brasil.

A escola brasileira normalmente auxiliava as docentes paraguaias com fotocópias de atividades que iriam realizar com os alunos da escola do Brasil, bem como outros materiais que necessitassem, uma vez que a escola do Paraguai não possui recursos para adquirir, e nem as professoras paraguaias recebiam tais incentivos.

No segundo ano de execução do projeto, foi mudada a escola do Paraguai para a Escuela n. 290 – Defensores Del Chaco, uma escola um pouco maior que a primeira, porém com as mesmas características físicas, estruturais, materiais e humanas. Nessa segunda escola as professoras brasileiras foram muito bem recebidas por todos da equipe escolar, pelos pais e alunos. Havia uma diferença na interação e na aceitação, motivando todos a continuarem o trabalho de intercâmbio.

Essas escolas paraguaias recebem poucos recursos do governo, por isso são mantidas principalmente pela equipe de professores, gestores e pais. No organograma das escolas não constam cargos, como direção adjunta, coordenação pedagógica, auxiliar de disciplina, auxiliar de serviços gerais.

No ano que iniciou o Programa na escola citada, os alunos não tinham direito a merenda escolar, mas, devido a articulação da coordenadora do Paraguai junto ao poder público daquele país, a partir do segundo semestre de 2010 os alunos começaram a receber merenda escolar, fato que levou os alunos a continuar frequentando as aulas mais motivados. Com a ausência de funcionários designados para realizarem a manutenção da escola, os alunos auxiliavam participando da organização, manutenção e limpeza do ambiente escolar, como no exemplo da escola anterior.

Uma das dificuldades que as professoras paraguaias sentiram ao realizar o intercâmbio na escola brasileira foi o elevado número de alunos, em todas as salas da escola. No intercâmbio, o número de alunos da escola brasileira foi de 190 alunos e da escola paraguaia de 130 alunos em cada ano.

Segundo elas, esse número elevado de alunos dificultava a dinâmica das aulas e inviabilizava a aprendizagem, também devido à indisciplina apresentada pelos alunos. Embora essa indisciplina se faça presente em todas as escolas brasileiras e paraguaias, o número reduzido de alunos facilita a orientação e a condução da aula pelos professores.

Um dos fatores supostamente causadores dessa situação em sala, é a grande diversidade cultural e linguística na sala de aula, fator que as docentes paraguaias não estão

habituaadas a conviver e resolver as situações apresentadas em classe das escolas brasileiras, uma vez que no país vizinho atendem prioritariamente alunos paraguaios.

Os intercâmbios de professores aconteciam semanalmente, normalmente as docentes participavam das aulas do *cruce* e do planejamento, momentos em que havia contato mais direto entre as docentes das duas escolas. Nesses momentos era percebido que o intercâmbio tornava-se um peso na vida das professoras, realizado com grande sacrifício, sendo reconhecido como um grande desafio enfrentado por todas.

Com experiências de contextualização dos conteúdos, voltadas para o interesse dos alunos, existe a necessidade de considerar a fronteira na educação dessas realidades, valorizando o contexto binacional e ampliando os temas estudados nos currículos das escolas públicas para além da fronteira brasileira, por serem territórios com justaposição (Bauman, 2005), inclusive com a inclusão dos alunos do país contíguo nas escolas.

Esses alunos participaram com questionamentos surgidos por meio da convivência empírica na faixa de fronteira, mostrando como estão alinhados e atentos ao entorno social em que vivem, apesar da pouca idade, e na realização de pesquisas feitas sobre assuntos de seu interesse.

Por outro lado, foi percebido também pelas equipes de profissionais que muitos alunos desconheciam a realidade do município contíguo, somente sabiam por ouvir falar ou por meios de comunicação, pois eles assistem canais de televisão brasileira no território paraguaio. Os mesmos estão abertos a conhecer, conviver se relacionar e demonstram curiosidade com a realidade existente do outro lado dos limites de fronteira.

O PEIF previa também o intercâmbio de alunos dessas escolas envolvidas, necessitando, para tanto, a autorização dos pais ou responsáveis legais por escrito, uma vez que esses menores iriam adentrar outro território, distinto do seu de origem, sob a responsabilidade da escola na qual o mesmo é matriculado.

Esse intercâmbio de alunos tem uma periodicidade maior em relação ao intercâmbio de professores, que no último caso era semanal. Dos alunos era pontual, ou seja, em eventos preparados pelas escolas convidavam os alunos da escola-espelho para participarem e conhecerem o ambiente escolar do município contíguo.

Interessante relatar que muitos alunos das escolas do Paraguai nunca haviam feito transposição do limite de fronteira e também nunca haviam entrado numa escola do país contíguo. Muitas vezes os próprios professores também não tinham conhecimento do contexto escolar do município limdeiro. No caso específico de Ponta Porã e Pedro Juan Caballero, por ser fronteira sem barreira nem fiscalização para a transposição desse limite geográfico

internacional, o trânsito de alunos durante o intercâmbio fica sob a responsabilidade unicamente da escola desses alunos.

Os alunos, por sua vez, adaptaram-se rapidamente à nova metodologia de projetos, com as aulas diferenciadas e em outra língua. A esse respeito consta no documento do PEIF que: “Igualmente importantes são as demandas por maior intercâmbio dos alunos das duas escolas-espelho, dada o movimento positivo que o *cruce* de professores tem provocado nas escolas, que possibilitou o despertar da curiosidade das crianças sobre o outro país” (ARGENTINA; BRASIL, 2008, p. 22).

A integração idealizada pelos técnicos do IPOL depara-se com dificuldades não planejadas e imprevistas, devido a diferenças existentes nos territórios participantes do acordo e nas escolas-espelho, por não retratar a mesma realidade nas duas escolas. Quando se coloca um plano de trabalho em prática, depara-se com situações inesperadas e não imaginadas, por que são dois povos distintos e, mesmo que convivendo lado a lado, possuem suas características específicas e únicas.

Apresentam diferenças em todos os aspectos, fato que inviabilizou a continuidade do intercâmbio, por denotar a assimetria das escolas e dos governos a que pertencem, evidenciando as precariedades existentes na escola do Paraguai, muito embora perceba-se que a(s) escola(s) brasileira(s) estão muito aquém do ideal, necessitando de atualização didática, pedagógica, de materiais, de estrutura física e humana, enfim, a educação brasileira se encontra em precárias condições em muitos sentidos, necessitando avançar para alcançar índices ideais de desenvolvimento.

Contudo, a participação dessas escolas no PEIF, com suas equipes de profissionais, auxiliou na reflexão da fronteira em que estão inseridas, como seriam as outras fronteiras, se existem de fato fronteiras com integração, com ausência de conflitos. O intercâmbio enunciou o sentimento de pertença de um território, onde o nacionalismo fala mais alto e as relações de poder envolvidas nesse processo de integração são bastante evidenciadas.

Ficou evidente o sentimento de que o contexto escolar dos dois municípios, precisam avançar na busca de interação e integração. O PEIF deixou um legado positivo, demonstrando que o espaço educacional fronteiro carece de reflexões, estudos, pesquisas e ações concretas sobre a necessidade de aproximação e convívio dos municípios contíguos, que a exemplo de outros setores essa aproximação já existe, como a comercial, social, familiar, lazer, etc. Essas atitudes de convivência, respeito e reconhecimento da diversidade existente, deve levar a atender questionamentos não respondidos e não resolvidos durante a execução do programa,

bem como busca de soluções para, pelo menos, minimizar de forma conjunta e harmoniosa, os conflitos existentes nesses ambientes escolares.

Quem vive no espaço fronteiriço, convive cotidianamente com situações paradoxais, cujos profissionais do sistema educacional colocam-se frente a alunos e suas famílias paraguaias, buscando aceitação de suas condições de fronteiriço, necessitando, com certa emergência, de uma adequação do sistema de ensino público para essas localidades, reconhecendo que são espaços com especificidades únicas e peculiares.

A participação no PEIF e essa inserção nas escolas paraguaias para trabalhar na docência, ajudou os professores a repensarem na maneira de olhar o “outro”, na necessidade de demonstrar tolerância, aceitação, pois o “outro” não é melhor nem pior, somente diferente e deve ser respeitado como tal.

Essa diversidade existente na fronteira deve ser reconhecida pelo poder público, e ações propostas devem partir da base que vivencia a realidade, ou seja, dos profissionais da educação fronteiriça, para que haja efetividade em sua execução, e não de órgãos públicos distantes do contexto.

A participação da escola nesse processo de reconstrução das relações no contexto escolar fronteiriço é um começo e de difícil aceitação, mas também existe o desafio evidente em constituir e construir, de alguma maneira, a iniciação para uma transformação na educação fronteiriça, buscando o reconhecimento da heterogeneidade e a diversidade existente em cada comunidade escolar dessa fronteira.

É um processo lento, longo e que pode haver resistência e desestímulo dos profissionais, mas é uma tentativa de mudar essa realidade que existe de longa data e que precisa avançar, no intuito de viabilizar realmente uma educação igualitária e para todos.

3.5 Questões por onde o CRUCE não passa

A prática do intercâmbio internacional de professores realizado por meio do Acordo feito entre os países Brasil e Paraguai, culminou na reflexão sobre a existência real e simbólica dos sentidos de fronteira, presentes nas relações de convivência social e que se expandem para o contexto educacional.

Conforme Nogueira (2007) há a necessidade de se pensar a fronteira como um lugar que, como qualquer outro, possui seu dado particular, que é justamente a convivência aproximada com a diferença nacional:

Pensar a fronteira como centro implica, uma mudança metodológica, em que a fronteira deve ser compreendida como um lugar de moradia e de existência de seus habitantes. ‘Ser da fronteira’ é um dado primordial para a discussão que queremos fazer. Ser de algum lugar implica, também, uma relação de pertencimento e/ou identificação com o lugar. Desse modo, deixa-se evidente a necessidade de pensar a fronteira como um lugar, um lugar que como qualquer outro possui seu dado particular. O dado particular fundamental da fronteira é justamente o fato da convivência, regra geral aproximada, com o outro, com a diferença nacional, que remete aos símbolos próprios a cada nação, a história, a cultura, ao nacionalismo. Na verdade, a fronteira política impõe, por necessidade do Estado, uma disjunção histórica, um corte que institui uma diferença, que dificulta uma identidade fronteiriça, e que a sociedade fronteiriça procura romper (NOGUEIRA, 2007, p. 6).

Nesse sentido, a comunidade educacional fronteiriça deve buscar uma junção de identidade fronteiriça em favor dos próprios habitantes desse lugar, que, por ser constituído de paradoxos e contradições, encontra barreiras na aproximação de seus povos, no contexto educacional.

Nesse capítulo foram apresentadas diferentes situações ocorridas durante a execução do PEIF. Observa-se, contudo, que o Acordo realizado entre os países e o intercâmbio para professores e alunos foi uma experiência enriquecedora na área educacional do recorte espacial, uma vez que essas escolas foram pioneiras ao aceitarem os desafios inerentes à condição de projeto-piloto no estado de Mato Grosso do Sul, na busca da interação, da convivência e do trabalho conjunto.

Essas escolas servem de referência nas fronteiras do Estado, como atuação aberta a aceitar e enfrentar o ‘novo’, mesmo que esse ‘novo’ desconstrua o que já aprenderam e assimilaram, muito embora essas escolas-espelho não reflitam a mesma realidade, como já foram apresentadas as evidências dessas diferenças. O programa trouxe novas didáticas, práticas pedagógicas utilizando metodologias diferenciadas para a equipe escolar brasileira, fatores que levaram a comunidade escolar a continuar com a metodologia adotada no programa, mesmo sendo interrompido o intercâmbio internacional de professores, o *cruce*, estendendo-se para as outras etapas de ensino da escola, e em todos os turnos.

Segundo o Acordo Bilateral, “O PEIF nasceu da necessidade de estreitar laços de interculturalidade entre cidades vizinhas de países que fazem fronteira com o Brasil” (ARGENTINA; BRASIL, 2008, p. 3). Com o Acordo ocorreram laços de estreitamento das duas equipes participantes das cidades vizinhas, que foram importantes durante a implantação e a execução do PEIF, com pontos positivos na interação dos atores educacionais, que aconteceu com tentativa de convívio social, resultando em relações, na maioria das vezes, de

maneira respeitosa e harmoniosa, e que, embora convivessem com curta distância de espaço físico, havia distanciamento, falta de interesse em interações entre as partes, não se relacionavam, nem mesmo se conheciam anteriormente ao programa. O PEIF trouxe essa possibilidade e realidade de convivência necessária e salutar, uma vez que fazem parte da mesma comunidade, ou seja, comunidade fronteiriça.

A visão do programa é focada na fronteira brasileira com seus países vizinhos, vendo-a na totalidade e desconsiderando as situações inerentes específicas do contexto educacional brasileiro, em que a realidade é muito diferente e mais complexa, por envolver em sua práxis muitas variáveis, como alunos paraguaios inseridos nas salas de aula das escolas brasileiras, com dificuldade de adaptação às regras e normas muito diferentes da cultura da qual se origina, sendo cobrado e exigido da mesma forma que os alunos brasileiros. Como já foi dito nesse trabalho, o sistema educacional brasileiro é homogeneizador, não reconhecendo essa diversidade local, tornando esse aluno invisibilizado na sala de aula.

Uma das dificuldades observadas, também, é quanto à extensão do referencial curricular do sistema educacional brasileiro, principalmente na fase de alfabetização, aliado à presença de muitos alunos estrangeiros nas salas de aula, que, ao alinhar à metodologia, tornou-se muitas vezes inviável cumprir com o conteúdo previsto no referencial exigido pelo governo, devido ao tempo reduzido de aulas com os professores regentes da escola brasileira e o tempo de adaptação maior do aluno estrangeiro.

No intercâmbio de professores, observa-se que o objetivo é tornar viável a integração da cultura e da língua para os alunos brasileiros, por meio de contato com alguém do outro país, com possibilidade desse aluno paraguaio matriculado na escola brasileira manter esse vínculo, onde hipoteticamente teria chance de se sentir acolhido e aceito no ambiente escolar brasileiro.

A vivência docente, tem revelado ao longo do tempo, que o elevado número de alunos forma barreira para a execução efetiva do fazer pedagógico, como no exemplo de trabalho proposto pelo programa, como ações diversificadas e dinâmicas com a turma, inviabilizando tais ações. Como já citado anteriormente, torna-se inviável tal ação docente nas escolas brasileiras, durante o intercâmbio, ainda que o PEIF preveja atividades diferenciadas, como formação de grupos menores, dentro da sala de aula, entre outras dinâmicas interativas e atividades lúdicas.

Foi previsto o intercâmbio entre alunos das escolas-espelho, fato que ocorreu algumas vezes, com necessidade de autorização por escrito dos pais para transporem territórios. Após as autorizações concedidas, a escola precisava se organizar no transporte

desses alunos, sendo esta ação atribuída ao professor e, dessa forma percebe-se que o PEIF atribui uma responsabilidade que não lhe compete. O programa propõe, mas na prática não existe esse respaldo para sua execução. O compromisso dos profissionais fez com que os mesmos realizassem esse transporte nos carros particulares desses docentes brasileiros, assumindo todos os riscos. E em algumas vezes por ônibus locado pela escola brasileira para levar os alunos para a escola no Paraguai, sob a responsabilidade também dos professores e coordenadores.

Os alunos da escola paraguaia, ao conhecerem a escola brasileira, ficavam deslumbrados com a estrutura maior da escola, pela quantidade de salas e de alunos. Na participação do intercâmbio, ao conhecerem suas dependências físicas como, por exemplo, com a sala de tecnologia, composta por vários computadores com acesso à internet.

A sala de tecnologia era disponibilizada para os alunos visitantes do Paraguai, momento em que podiam utilizar os computadores, individualmente, por serem em número reduzido, enquanto que os alunos da escola brasileira normalmente utilizam entre dois a três por computador, por serem em número elevado em relação ao quantitativo de computadores disponíveis na escola.

Eles visitavam também a sala de aula em que a sua docente estava realizando o *cruce*, e na ocasião da visita a escola oferecia lanche juntamente com os alunos da escola brasileira. Nesse momento, alguns alunos da escola paraguaia sentiam-se constrangidos e não aceitavam, dizendo não ter dinheiro para pagar o lanche. As professoras e coordenadoras brasileiras explicavam que o lanche era servido pela escola e não havia necessidade de pagar por ele, que poderiam se servir à vontade. Para esses alunos, foi uma descoberta de como era a escola brasileira, conhecendo os colegas e a estrutura que a escola possui.

Do mesmo modo, quando havia o intercâmbio de alunos do Brasil para o Paraguai, eles conheciam a escola da professora que lhes ensinava uma vez por semana, ficavam encantados com a escola que estavam descobrindo, assim como os colegas e toda a estrutura da escola paraguaia. Algumas vezes iam em festa realizada na quadra de esportes da escola do Paraguai, e em outras vezes na semana da criança, por exemplo. Era o momento em que as professoras paraguayas e brasileiras se organizavam com lanches para servir às crianças na escola do Paraguai, e havia uma interação entre os alunos e professores dos dois países.

Para esse intercâmbio também era necessária a autorização dos pais por escrito, uma vez que fariam a transposição de limites de territórios, e a responsabilidade ficava por conta das professoras, coordenadoras e diretora da escola. Esses intercâmbios sempre eram um grande evento por parte dos alunos.

Durante esses intercâmbios os alunos tinham a percepção de diferenças existentes entre escolas dos municípios de países distintos, de que mesmo vivendo próximos em distância física, as realidades são distintas e visíveis, mas se relacionavam muito bem com os colegas dessas escolas juntamente com seus professores.

Cabia às equipes que os transportava todo o cuidado e atenção com as crianças, devido à grande responsabilidade que lhes era atribuída, e muito mais por estar fora do seu território de origem. Outro momento em que se encontravam era no encerramento das atividades, no final do ano, quando apresentavam as danças preparadas por eles e ocorria um grande encontro de parceria entre as crianças, suas famílias e as escolas.

Foram vários os desafios encontrados e enfrentados pelos docentes, fatores esses que contribuíram para a interrupção do intercâmbio de professores.

Nesse sentido, Pereira (2009) nos alerta sobre o formalismo da escola como obstáculo da interação:

[...] ressalta-se o incipiente intercâmbio cultural entre as escolas de ambos os países, reforçando a hipótese de que a escola cumpre a tarefa de estabelecer fronteiras educacionais nessas áreas. O formalismo da escola é um dos vetores que obsta a integração regional no contexto de fronteiras internacionais (PEREIRA, 2009, 55).

Observamos que o formalismo do sistema educacional brasileiro opera como um fator que impede a interação no contexto educacional fronteiro, contudo, aos poucos, vão se dissipando os impedimentos, com aproximação lenta e burocrática das comunidades contíguas, conforme continua o relato de Pereira (2009):

Mas, essa situação não permaneceu cristalizada, embora em compasso lento e burocrático, as políticas educacionais aos poucos vão sendo materializadas. Felizmente, hoje vivenciamos um *tempo de transição*, um tempo diferente, nele estão se instaurando novas ações e interpretações em áreas de fronteira, as quais trazem em seus bojos conteúdos integracionistas, que aproximam brasileiros de seus vizinhos latino-americanos (PEREIRA, 2009, 56).

Essas interações educacionais dos espaços fronteiros estudados, procuraram romper com o distanciamento, mesmo que com ações que não se perpetuaram, mas que conseguiram demonstrar a possibilidade na tentativa de aproximação entre as comunidades e, desse modo,

mostraram que é possível avançar, propiciando uma convivência amistosa entre ambas as comunidades dessas escolas, como corpo docente e discente.

Assim, o PEIF apresenta proposta de interação entre escolas-espelho, muito embora reflita realidades distintas. Contudo, a escola necessita observar a existência de alunos que tomaram postura de silenciamento na sala de aula, tornando-se invisíveis, no intuito de viabilizar uma convivência eficaz no contexto escolar, mesmo sendo de origens diferentes, com ações de reconhecimento dessa diversidade existente no espaço escolar fronteiriço.

A realização do Acordo Binacional, com a execução do intercâmbio de professores, o *cruce*, apresenta intenções positivas quanto à interação no contexto educacional dessas cidades-gêmeas, entretanto existem limitações, seja no sistema educacional, seja nas relações de trabalho, seja nas questões que envolvem o aluno. Embora não trate especificamente dos alunos invisíveis nas escolas brasileiras, ele trouxe possibilidades para que os professores e a gestão como um todo, possam pensar formas de integrar estes alunos ao ambiente escolar, de forma a garantir sucesso em todos os aspectos de sua vida, inclusive no desempenho acadêmico.

OBSERVAÇÕES FINAIS

Não se intenta, nessa pesquisa, encerrar ou concluir o assunto Educação e Fronteira, pelo contrário, é desejo que se tenha perspectivas e busque alternativas no intuito de dar visibilidade ao aluno paraguaio inserido nas escolas de fronteira e, conseqüentemente, elevar o índice de desempenho assim como sua interação no ambiente educacional, visto ser tema de tão grande relevância e notadamente tão pouco refletido e estudado, revelando a urgência em desvelar seus desdobramentos.

Quiçá seja dada continuidade de análises e estudos epistemológicos pelos educadores fronteiriços, atores envolvidos diretamente no contexto educacional, vivenciando dia a dia estas complexidades e como são tratadas sem a devida importância, porque, atreladas ao cotidiano, passam despercebidas até pelos próprios profissionais da escola de fronteira. Contudo, quando se estuda e busca conhecimentos do contexto em que estão inseridos, a pesquisa pode apresentar resultados viáveis e melhor interpretação e visualização de possíveis soluções para sanar as dificuldades levantadas no estudo.

No decorrer desse trabalho, elencou-se a necessidade de evidenciar a realidade existente nas salas de aula das escolas de fronteira, pelos atores que estão inseridos no contexto, pelo fato de não requerer a invisibilidade posta, resultando em não reconhecimento de suas especificidades pelo poder público.

Identificou-se nas legislações, em suas diferentes esferas, municipal, estadual e federal, algum reconhecimento e valorização da área educacional de fronteira, porém foram poucas e incipientes as citações nas leis que lembram as escolas situadas neste contexto territorial. Nesse sentido, cabe aos órgãos públicos competentes, o comprometimento com a educação desse território, no sentido de institucionalizar tal reconhecimento e valorização por meio de estudos, pesquisas, reflexões, ações, atitudes e regulamentação, para que seja evidenciada a diversidade existente.

A problematização está posta nas escolas, com a inserção dos alunos estrangeiros, sem a devida habilitação dos profissionais para atender adequadamente esses educandos. Por sua vez, o discente estrangeiro possui direito universal de educação com qualidade, independentemente de sua nacionalidade, e a educação da faixa de fronteira deve-se preparar para a tal realidade.

O que fazer, então, diante da presença desses alunos paraguaios nas escolas brasileiras? Fator que resulta, de acordo com as estatísticas levantadas nos PNE (ver página 32), PEE (ver página 35) e PME (ver página 38), em elevado índice de distorção idade/ano,

evasão escolar e repetência. Conforme os registros nos referidos planos, seriam, hipoteticamente, causados pela presença desses alunos estrangeiros, que não acompanham de forma adequada e eficaz o processo ensino-aprendizagem. Notadamente, existe a dificuldade de interação desses alunos na realidade brasileira, em seus diversos aspectos, cultural, educacional, linguístico, social, entre outros, inviabilizando, muitas vezes, seu desempenho escolar.

Esse contexto educacional, com diversidade única devido à presença de alunos pendulares paraguaios, constitui, por conseguinte, salas de aula com mescla de alunos brasileiros e estrangeiros, fato que torna o ensino um desafio para o educador, uma vez que concebe-se a educação brasileira como homogênea, desconsiderando tal realidade. O componente curricular é idealizado para essa homogeneização, e não abarca a diversidade étnica, cultural, social, educacional e linguística.

Assim, o ensino nesse contexto torna-se inviável, ineficaz, por não alcançar os objetivos de ensino-aprendizagem, ao desconsiderar os alunos estrangeiros, que trazem consigo suas culturas, crenças e línguas. Necessita de interferência por meio de ações como alternativas para minimizar o impacto da convivência desses educandos, e reduzir a defasagem na aprendizagem, prioritariamente dos anos iniciais do ensino fundamental, por serem os primeiros contatos desses alunos com a cultura brasileira por meio da educação.

Esses profissionais alfabetizadores são os primeiros profissionais brasileiros a terem contato com as crianças estrangeiras, portanto cabe a eles a árdua missão de fazer com que os discentes paraguaios assimilem a cultura, a língua dos brasileiros, para cumprirem com a educação homogênea existente no país. Em verdade, o poder público local e central deve reconhecer esse território como local de convivência heterogênea, por conseguinte, a educação também deverá ser tratada de forma heterogênea, de forma a garantir o direito universal de que toda criança tem direito à educação e que esta seja de qualidade, independente da nacionalidade do aluno.

Dessa forma, segundo relatos informais dos professores alfabetizadores existe uma necessidade de formação continuada em serviço, por entenderem ser um dos fatores que contribuiria para garantir, por exemplo, a comunicação com esses alunos paraguaios, como o ensino de língua(s) estrangeira(s), o espanhol e o guarani. Tal formação continuada em serviço seria uma alternativa como elo que possibilitaria uma possível melhora na adaptação e minimizaria o impacto do acesso a essas crianças pequenas em contexto diferente do habitual em que elas se encontram. Notadamente, segundo professores de escolas públicas da fronteira, essa seria apenas uma das alternativas considerada válida e viável.

Atualmente, esses professores alfabetizadores utilizam o bom senso, a experiência acumulada e o empirismo para atuarem com esses pequenos estrangeiros, tornando o processo mais difícil e lento, devido a barreira da falta de preparo acadêmico e de formação continuada em serviço dos docentes.

Além disso, observam-se outros fatores que impedem o desenvolvimento pedagógico ideal desses alunos estrangeiros, como o número elevado de alunos nas salas de aula, a necessidade de aulas no contra turno, para auxiliar na aprendizagem da língua portuguesa e a adaptação do componente curricular das redes públicas fronteiriças, dentre outros que ainda trataremos nessas observações finais.

Essa é uma reivindicação legítima, necessária e urgente dos fronteiriços locais, uma vez que beneficiará diretamente todos os habitantes da fronteira que de alguma maneira são responsáveis pela área educacional. O nível da educação existente no local é base para medir o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), que mensura a qualidade de vida dos habitantes locais, portanto deve envolver a todos. Foi apresentado nesta pesquisa que, devido a tal índice insuficiente de educação, o IDH do município foi reduzido (ver página 38).

Deve-se evidenciar a existência real dos alunos paraguaios, mesmo que invisíveis diante dos profissionais da educação e dos órgãos públicos, indicando que diante da atual situação não é possível avançar na visibilidade, os quais devem propor ações e atitudes que elevam sua autoestima, garantir aos mesmos sua condição e direitos garantidos de cidadania plena, por meio de uma educação de qualidade, independente de sua origem. Também resultaria em melhora dos índices de desempenho, minimizando ou reduzindo postura de negação e ocultação dessa realidade nas salas de aula. Cabe a cada morador desse local a responsabilidade de reivindicar seus direitos como cidadãos ao poder público, na aplicabilidade das legislações que garantem a educação com equidade, de forma justa, e que sejam tratados de forma igualitária nos seus direitos de cidadão do mundo.

O que é possível fazer? Cabe aos profissionais da educação fronteiriça avaliar e analisar as lacunas existentes que corroboram para o baixo índice de desempenho dos alunos paraguaios nas escolas públicas brasileiras, e requer a união das redes municipal e estadual no objetivo de sanar conjuntamente tais lacunas. Ao elencar as problemáticas existentes, cabe, a cada problema levantado, sugestões de ações e atitudes possíveis para reduzir ou minimizar tal situação elencada.

Para tanto, sugerimos propostas de intervenção para as escolas públicas fronteiriças, como possibilidades de resolver e auxiliar no desenvolvimento acadêmico desses alunos paraguaios (tais propostas estão no Apêndice dessa dissertação). Diante da experiência

pioneira nesse recorte espacial, com a metodologia de aprendizagem significativa, realizada na Escola Estadual João Brembatti Calvoso durante a execução do PEIF, e com a continuidade da metodologia, mesmo após o encerramento do intercâmbio de professores, houve o avanço na adoção da metodologia para os anos seguintes dessa escola, incluindo todas as etapas da educação básica, como o ensino fundamental e médio dos turnos matutino, vespertino e noturno.

A proposta de adoção da metodologia do ensino via projetos de aprendizagem (EPA), em que o aluno escolhe o tema a ser estudado (temas geradores), e que todos os alunos são partícipes da construção do conhecimento, é relevante, uma vez que propicia o envolvimento do aluno paraguaio invisível, na participação da escolha do tema de seu interesse, tornando o estudo de forma significativa e contextualizada.

Além da metodologia, pensar o currículo também é fundamental, de tal modo que será possível valorizar os conteúdos culturais, sociais e linguísticos da vivência dos alunos estrangeiros, com destaque para o que há em comum e aquilo que difere os dois lados da fronteira. Como se trata de um espaço vivido pelos alunos, a consideração deste contexto é importante na formação escolar.

Questões que envolvem o trabalho docente também devem ser consideradas. Notadamente, observou-se a existência de elevado número de alunos em cada sala de aula das escolas públicas fronteiriças, prioritariamente nos anos iniciais do ensino fundamental. Propomos, diante disso, revisão e adequação pelo poder público, uma vez que esse aluno paraguaio, inserido nessas salas, necessita de um atendimento mais humanizado e individualizado, por ser, muitas vezes, como já dissemos nessa pesquisa, os primeiros contatos com pessoas brasileiras, e carecer desse período de adaptação da cultura e língua brasileira, fato que com um número reduzido resulta em avanço no desempenho pessoal e acadêmico desse aluno.

Nesta direção, ainda pode-se citar a adoção de aulas de reforço no contra turno para os alunos com defasagem no desempenho acadêmico, seja esse aluno brasileiro ou paraguaio, dos anos iniciais do ensino fundamental. No caso específico do aluno paraguaio, ele se beneficiaria pelo tempo maior de convívio/contato com o contexto escolar, dispondo de um atendimento individualizado e teria uma melhor adaptação da cultura e do idioma, fato que se transformaria em benefício para elevar seu desempenho acadêmico.

Outra possibilidade seria a presença de professor auxiliar (estagiário) nas salas de aula de alfabetização. A presença desse educador auxiliar complementaria o atendimento, com sua atenção e ensino, a esses alunos, uma vez que é inviável o professor regente atender a

todos de maneira eficiente, devido ao número elevado de alunos e com muitas atividades a serem realizadas por eles e por serem mais lentos para fazê-lo. O tempo torna-se reduzido em sua eficácia.

Por fim, a valorização da formação continuada em serviço dos professores alfabetizadores, que podem identificar os principais aspectos que tais cursos poderiam abordar, de acordo com as necessidades vivenciadas e experimentadas no dia a dia das escolas. Mais especificamente, a formação continuada focada no ensino de línguas estrangeiras, o espanhol e o guarani, poderia ser uma possibilidade de viabilizar a comunicação entre docente e discente, fator que reduziria o distanciamento entre eles.

Poucos profissionais que atuam nas escolas brasileiras têm conhecimento dessas línguas. Alguns professores são descendentes de paraguaios e dominam o(s) idioma(s) por causa de sua origem, mas, hipoteticamente, percebe-se que a maioria sabe muito pouco, ou quase nada, para se comunicarem com esses alunos. Muitas vezes são os próprios coleguinhos estrangeiros que fazem a tradução das palavras para a docente, realizando uma ponte entre o coleguinha e a professora em suas falas. Em alguns casos, os professores recorrem a outros docentes ou até funcionários da escola que dominam o idioma, para realizarem a comunicação entre eles na sala de aula.

Portanto, as propostas de intervenção não perpassam pela retomada do PEIF e, por conseguinte, do *cruce*, mesmo porque isto independe de uma decisão pessoal. Busca-se, neste programa, a valorização daquilo que nele foi positivo para pensar o que é possível fazer, em especial sua metodologia de ensino e aprendizagem.

Diante disso, o foco das ações que podem ser tomadas pelas escolas brasileiras envolve especialmente o caso dos alunos “invisíveis” presentes nas escolas da fronteira. É preciso dar visibilidade a eles, pensar ações que permitam maior interação, melhorando o desempenho escolar como um todo. Essa é a questão principal a ser refletida, não a forma como ele consegue seu ingresso na escola brasileira. Mesmo porque, quando questionados, eles afirmam veementemente: “Yo soy brasileño!”.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, José Lindomar Coelho. **Fronteiras em movimento e Identidades Nacionais: A imigração brasileira no Paraguai**. 2005. 264 f. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005. Disponível em: <http://repositorio.ufc.br/ri/bitstream/riufc/1528/1/2005_tese_JLCA.pdf>. Acesso em: 14 out. 2017.
- ALBUQUERQUE, José Lindomar Coelho; SOUSA, Flávia Alves de. Escolas de Fronteira: percebendo diferenças, construindo pontes. In: 29º REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA., 2014, Natal. **Anais**. Natal: ABA, 2014. Disponível em: <http://www.29rba.abant.org.br/resources/anais/1/1401551579_ARQUIVO_EscolasdeFronteiraconstruindopontes1.pdf>. Acesso em: 14 out. 2017.
- AMARAL, Joana de Barros. Apontamentos sobre políticas educacionais e as fronteiras brasileiras. **Revista Geopantanal**, Corumbá, v. 11, n. 21, p.23-38, jun. 2016. Disponível em: <<http://seer.ufms.br/index.php/revgeo/article/viewFile/2506/2337>>. Acesso em: 02 jul. 2017.
- AQUINO, Carla de. Uma discussão acerca do bilinguismo e do preconceito linguístico em populações bilíngues no sul do Brasil. **Letrônica**, Porto Alegre, v. 2, n. 1, p.231-240, jul. 2009. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/letronica/article/viewFile/5432/4064>>. Acesso em: 30 set. 2017.
- ARGENTINA; BRASIL. **Programa de Escolas Bilíngues de Fronteira (PEBF)**. Brasília; Buenos Aires: Ministério da Educação; Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Escolafronteiras/doc_final.pdf> Acesso em: 11 abr. 2017.
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005. 110 p. Tradução de: Carlos Alberto Medeiros.
- BEHARES, Luis Ernesto. Educação fronteiriça Brasil/Uruguai, línguas e sujeitos. **Proposições**, Campinas, v. 21, n. 3, p.17-24, dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v21n3/v21n3a02.pdf>> Acesso em: 22 jul. 2017.
- BENETTI, Daniela Vanila Nakalski; ARAUJO, Nícia Pereira. Cidadania Fronteiriça: das concepções à cidadania constituída na fronteira entre Brasil e Uruguai. In: BENTO, Fábio Régio (Org.). **Fronteiras em movimento**. Jundiaí: Paco, 2012. Cap. 3. p. 45-58.
- BENTO, Fábio Régio. Fronteiras, significado e valor – A partir do estudo da experiência das cidades-gêmeas de Rivera e Santana do Livramento. **Fronteiras em Movimento**. Jundiaí, Paco Editorial, 2012, p. 13-30.
- BERGER, Ísis Ribeiro. Experiências e ações de políticas linguísticas no âmbito do Observatório da educação na fronteira. **Revista do GEL**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 138-163, 2015a. Disponível em: <<https://revistadogel.org.br/article/view/465/438>> Acesso em: 10 jul. 2017.

_____. **Gestão do multi/plurilinguismo em escolas brasileiras na fronteira Brasil – Paraguai: um olhar a partir do observatório da educação na fronteira.** 2015. 298 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015b. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/133000/333579.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 01 out. 2017

BIANCHEZZI, Clarice et al. A construção e a prática do programa bilíngue em região de fronteira internacional Brasil-Argentina. **Cadernos do Ceom: Centro de Memória do Oeste de Santa Catarina**, Chapecó, v. 25, n. 37, p.18-37, dez. 2012. Disponível em: <<https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/rcc/article/view/1428/791>>. Acesso em: 05 out. 2017.

BIESEK, Ana Solange; SILVEIRA, Marcos Aurélio Tarlombani; BRITO, Vivian Costa. Representações multiculturais presentes na região fronteiriça do Brasil, Paraguai e Argentina e as inter-relações turísticas. In: TRINCHERO, Héctor Hugo; OLIVEIRA, Tito Carlos Machado (Orgs.). **Fronteiras Platinas território e sociedade.** Dourados: UFGD, 2012. p. 17-32.

BONVINI, Emilio. Línguas africanas e português falado no Brasil. Tradução: José Luis Florin. **Educadores dia a dia.** 2010, p. 15-62. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Lingua_Portuguesa/dissertacao/Aslinguas_escravos_brasil.pdf. Acesso em 08 out. 2017.

BOURDIEU, Pierre (Org.). **O poder simbólico.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil , 1989

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nos 1/1992 a 68/2011, pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/1994. 35 edição. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012. Disponível em: <bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/.../constituicao_federal_35ed.pdf?...9> Acesso em: 25 set. 2017

_____. Decreto nº 6094, de 24 de abril de 2007. **Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília, DF, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm>. Acesso em: 14 jul. 2017

_____. IBGE. **Censo demográfico 2010.** Brasília, 2011. Disponível em <<https://censo2010.ibge.gov.br/>> Acesso em: 27 jul. 2017

_____. Lei nº 13005, de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação - PNE.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 07 jul. 2017

_____. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, DF, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 04 jun. 2017.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP. Fundação Instituto Pesquisas Econômicas - FIPE. **Projeto de Estudos sobre ações discriminatórias no âmbito escolar, organizadas de acordo com áreas temáticas, a saber, étnico-racial, gênero, geracional, territorial, necessidades especiais, socioeconômica e orientação sexual**. São Paulo, maio, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relatoriofinal.pdf>. Acesso em: 14 set. 2017.

_____. Ministério da Integração Nacional. **Faixa de Fronteira**: programa de promoção de desenvolvimento da faixa de fronteira – PDF. Brasília: Secretaria de Programas Regionais, 2009. Disponível em <http://www.mi.gov.br/c/document_library/get_file?uuid=e5ba704f-5000-43df-bc8e-01df0055e632&groupId=10157> Acesso em: 20 abr. 2017.

_____. Ministério da Integração Nacional. Secretaria de Programas Regionais. **Programa de Desenvolvimento da Faixa de Fronteira**. Proposta de Reestruturação do Programa de Desenvolvimento da Faixa de Fronteira. Brasília: Ministério da Integração Nacional, 2005. Disponível em <<http://www.retis.igeo.ufrj.br/wp-content/uploads/2005-livro-PDF.pdf>> Acesso em: 05 mai. 2017

_____. **Portaria nº 125**, de 21 de março de 2014. Estabelece o conceito de cidades-gêmeas nacionais, os critérios adotados para essa definição e lista todas as cidades brasileiras por estado que se enquadram nesta condição. Brasília, DF, n. 56, Seção 1, p. 45. Disponível em: <http://www.lex.com.br/legis_25369237_PORTARIA_N_125_DE_21_DE_MARCO_DE_2014.aspx>. Acesso em: 10 jul. 2017

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual**. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro101.pdf> > Acesso em: 30 jul. 2017

BUSQUETS, Maria Bertely; APODACA, Erika Gonzalez. Experiências sobre a Interculturalidade dos Processos Educativos: Informes da década de 90. In: HERNALIZ, Ignácio (Org.). Tradução: Maria Antonieta Pereira et.al. **Educação na Diversidade: experiências e desafios na educação intercultural bilíngue**. 2.ed. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; UNESCO, 2007. p. 23-90. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=636-vol-28-educdiv-elet-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 24 jul. 2017.

CARDOSO, Nelson Ari; MOURA, Rosa; CINTRA, Anael Pinheiro de Ulhôa. Mobilidade Transfronteiriça. **Caderno Ipardes: Dossiê: População, mobilidade e arranjos espaciais no Censo 2010**, Curitiba, v. 2, n. 2, p.32-50, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.ipardes.pr.gov.br/ojs/index.php/cadernoipardes/article/view/537/724> > Acesso em: 06 nov. 2017

CONCEIÇÃO, Orsolina Silva Fernandez. **Migração pendular nas cidades de Corumbá-Puerto Suarez**: uma análise dos alunos bolivianos nas escolas públicas de Corumbá-Brasil. 2014. 80f. Dissertação (Mestrado em Estudos Fronteiriços) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Corumbá, 2014. Disponível em <<http://ppgefcpn.sites.ufms.br/files/2016/01/Orsolina-Fernandez.pdf>> Acesso em: 25 out. 2017.

COSTA, Edgar Aparecido da. Ordenamento territorial em áreas de fronteira. In: COSTA, E.A.; OLIVEIRA, Marco Aurélio Machado de. (Orgs.). **Seminário de estudos fronteiriços**. Campo Grande: Ed. UFMS, 2009. p. 61-78.

COSTA, Edgar Aparecido da; COSTA, Gustavo Villela Lima da; OLIVEIRA, Marco Aurélio Machado de. Apresentação. In: COSTA, Edgar Aparecido da; COSTA, Gustavo Villela Lima da; OLIVEIRA, Marco Aurélio Machado de. (Orgs.). **Fronteiras em foco**. Campo Grande: Editora UFMS, 2011. p. 5-8.

COSTA, Edgar Aparecido da. Os bolivianos em Corumbá-MS: construção cultural multitemporal e multidimensional na fronteira. **Cadernos de Estudos Culturais**. Campo Grande-MS, v. 4, n. 7, p. 17-33, jan. 2012. Disponível em: <<http://seer.ufms.br/index.php/cadec/article/viewFile/4692/3525>> Acesso em: 02 nov. 2017

DORFMAN, Adriana; ROSÉS, Gladys Teresa Bentancor. Regionalismo fronteiriço e o “Acordo para os nacionais fronteiriços brasileiros uruguaios”. In: OLIVEIRA, Tito Carlos Machado de. **Territórios sem limites**: estudos sobre fronteiras. Campo Grande: Editora UFMS, 2005. p. 196-232.

ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL. Lei no. 4.621 de 22/12/2014. **Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul -PEE**. Campo Grande: Secretaria de Estado de Educação, 2014. Disponível em: <<http://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/sites/67/2015/05/pee-ms-2014.pdf>>. Acesso em: 26 jul. 2017

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Projeto Político Pedagógico**. Escola Estadual João Brembatti Calvoso. Ponta Porã-MS, 2011.

FEDATTO, Nilce A. S. Freitas. Educação em Mato Grosso do Sul: Limitações da escola brasileira numa divisa sem limites na fronteira Brasil-Paraguai. In: OLIVEIRA, Tito Carlos Machado. **Territórios sem limites**: estudos sobre fronteiras. Campo Grande: Editora UFMS, 2005. p. 491-510.

FERRAZ, Georgia Angelica Velasquez; Oliveira, Marco Aurélio Machado de. O imigrante e um destino chamado fronteira. In: COSTA, Edgar Aparecido da; SILVA, Giane Aparecido Moura da; OLIVEIRA, Marco Aurélio Machado de. (Orgs.). **Despertar para a fronteira**. Campo Grande/MS: Ed. UFMS, 2009. P. 63-76.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro n. 23, p. 16-35. mai. 2003. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782003000200003&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em: 24 set. 2017.

FLORES, Olga Viviana. **O Programa Escola Intercultural Bilíngue de Fronteira: um olhar para novas políticas linguísticas**. 2012. 127 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Departamento de linguagem e Sociedade. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2012. Disponível em < <http://tede.unioeste.br/handle/tede/2524> > Acesso em: 14 nov. 2017.

FRASSON, Margarete; SCHLOSSER, Marli Terezinha Szumilo. Alunos “brasiguaios” em movimento na tríplice fronteira: novas possibilidades, novos limites na integração do aluno “brasiguaião”. **Revista Formação (online)**, [s.l.], v. 2, n. 19, p.3-31, jul. 2012. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/formacao/article/view/1824/1942>>. Acesso em: 02 out. 2017

FUSTES, Juan Manoel “Lengua y sujeto en las investigaciones acerca de la frontera uruguaya con Brasil: apuntes sobre sus determinaciones teóricas”. **Pro-Posições**, Campinas, v. 21, n. 3, p. 67-81. set. 2010. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v21n3/v21n3a05.pdf>> Acesso em: 28 out 2017.

GRUPO RETIS (Rio de Janeiro). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www.retis.igeo.ufrj.br/>>. Acesso em: 05 mai. 2017.

GUERRERO, Diego Alfonso Iturralde. Direitos culturais Indígenas e a Educação Intercultural Bilíngue: a situação legal na América Central. In: HERNAIZ, Ignácio (Org.). Tradução: Maria Antonieta Pereira et.al. **Educação na Diversidade: experiências e desafios na educação intercultural bilíngue**. 2.ed. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; UNESCO, 2007. p. 91-100. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=636-vol-28-educdiv-elet-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192 > Acesso em: 24 jul. 2017.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2012**. Disponível em: <https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2012/default_sintese.shtm>. Acesso em: 27 jul. 2017

INSTITUTO DE INVESTIGAÇÃO DE POLÍTICAS LINGUÍSTICAS – IPOL. OBDEF. Diagnóstico Sociolinguístico das Escolas Participantes do Projeto Observatório da Educação na Fronteira. **Acervo do IPOL**. Florianópolis, SC: IPOL, 2012.

JAIME, Cléber Santos. **CAIC – A construção de uma escola na fronteira Brasil-Bolívia**. 2010. 89f. Dissertação (Mestrado em Estudos Fronteiriços) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Corumbá, 2010. Disponível em <<http://repositorio.cbc.ufms.br:8080/jspui/bitstream/123456789/1762/1/Cleber%20Santos%20Jaime.pdf>> Acesso em: 16 out. 2017.

LEDESMA, Joel Silveira. Explorando fronteiras: uma abordagem antropológica com crianças em escolas de fronteira Brasil/Paraguai. In: 29ª Reunião Brasileira de Antropologia., 2014, Natal. **Anais**. Natal: ABA, 2014. Disponível em: <http://www.29rba.abant.org.br/resources/anais/1/1401996182_ARQUIVO_ParaRBA.pdf>. Acesso em: 14 out. 2017.

LÓPEZ, Luiz Enrique; SICHA, Inge. Educação em Áreas Indígenas da América Latina: balanços e perspectivas. In: HERNAIZ, Ignácio (Org.). Tradução: Maria Antonieta Pereira et.al. **Educação na Diversidade: experiências e desafios na educação intercultural bilíngue**. 2.ed. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; UNESCO, 2007. p. 101-122. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=636-vol-28-educdiv-elet-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 24 jul. 2017.

MACHADO, Rosiani Teresinha Soares. **Um estudo sobre os erros motivados pela fonologia na escrita inicial de crianças bilíngues** (Português-Espanhol). 2014 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPL_4119b435fd420e0dc6da6628bc5662af> Acesso em: 11 nov. 2017.

MARTIN, André Roberto. **Fronteiras e nações**. São Paulo: Contexto, 1992

MARTIN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2003

MELO, Sílvia Mara de et al. Relações conflituosas no ensino em região de fronteira. **Interletras**, v. 5, n. 23, p. 1-12, mar. 2016. Disponível em <http://www.interletras.com.br/ed_anteriores/n23/conteudo/artigos/21.pdf> Acesso em: 02 out. 2017

MERCOSUL. **Mercado Comum do Sul**. Disponível em <<http://www.mercosul.gov.br/saiba-mais-sobre-o-mercosul#OMERCOSUL>> Acesso em: 25 mai. 2017

MULLER, Karla Maria. Espaços de fronteiras nacionais, pólos de integração In: OLIVEIRA, Tito Carlos Machado de. **Territórios sem limites: estudos sobre fronteiras**. Campo Grande: Editora UFMS, 2005. p. 573-592

NOGUEIRA, Ricardo José Batista. Fronteira: espaço de referência identitária? **Ateliê Geográfico**, [S.l.], v. 1, n. 2, p. 27-41, dez. 2007. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/ateliê/article/view/3013>>. Acesso em: 02 set. 2017

OLIVEIRA, Tito Carlos Machado (Coord.). **Perspectivas para o meio ambiente urbano: GEO Ponta Porã**. Mato Grosso do Sul, Campo Grande [s.n.], 2010

_____. Tipologia das relações fronteiriças: elementos para o debate teórico-prático. In: OLIVEIRA, Tito Carlos Machado de. **Territórios sem limites: estudos sobre fronteiras**. Campo Grande: Editora UFMS, 2005. p. 377-408

OLIVEIRA, Tito Carlos Machado; ODDONE, Nahuel. Vulnerabilidade e Potencialidades na Fronteira Mesopotâmia: o território do Brasil com o Paraguai, entre os rios Paraná e Paraguai. In: TRINCHERO, Héctor Hugo; OLIVEIRA, Tito Carlos Machado (Orgs.). **Fronteiras Platinas território e sociedade**. Dourados: UFGD, 2012. p. 149-177

PAIXÃO, Roberto Ortiz. **Globalização, turismo de fronteira, identidade e planejamento da região internacional de Corumbá/MS**. 2006. 201f. Tese (Doutorado em Geografia Humana) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

PARAGUAY. Lei nº 9698, de 2016. **Ley da Educación Básica**. Paraguay, 2016, Disponível em: <https://www.mec.gov.py/cms_v2/resoluciones/206513-9698-2016-riera1>. Acesso em: 04 ago. 2017

_____. Secretaria de Educación de Pedro Juan Caballero – PY. **XIII departamento del Amambay**. Geografía del Paraguay: Mi país, paso a paso. 2016

PEREIRA, Jacira Helena do Valle. Diversidade cultural nas escolas de fronteiras internacionais: o caso de Mato Grosso do Sul. **Revistas Múltiplas Leituras**, v. 2, n. 1, p. 51-63, jan. 2009. Disponível em < <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ML/article/download/327/325>> Acesso em: 09 out. 2017.

_____. Educação na fronteira: o caso Ponta Porã (MS) e Pedro Juan Caballero (PY). **Papéis: Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens - UFMS**, Campo Grande, v. 18, n. 36, p.93-106, 2014. Disponível em: <<http://seer.ufms.br/index.php/papeis/article/view/3015/2443>>. Acesso em: 25 set. 2017.

PEREIRA, Mariana Cunha. A escola da fronteira: diversidade e cultura na fronteira Brasil – Guiana. **Revista Inter Ação**, [S.l.], v. 32, n. 2, p. 345-361, dez. 2007. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/3066>>. Acesso em: 05 jul. 2017

PONTA PORÃ (MS). Secretaria Municipal de Educação. Lei no 4.100 de 02 de junho de 2015. **Plano Municipal de Educação de Ponta Porã - PME (2015-2025)**. Ponta Porã, 2015.

_____. Resolução nº 04, de 14 de dezembro de 2016. **Referencial Curricular Municipal do Ensino Fundamental**. Ponta Porã: Secretaria Municipal de Educação, 2016.

QUEIROZ, Alendina Bonet de; VIANA, Ana Carolina; LIMA JUNIOR, Adelson Alves de. As escolas internacionais bilíngues na fronteira Brasil/Venezuela: Contexto histórico. **Textos & Debates**, Boa Vista, n. 18, p. 251-268, jan. 2010. Disponível em < <https://ufr.br/ppgsof/index.php/component/phocadownload/category/4-anais-comunicacao.html?download=141:042>> Acesso em: 02 nov. 2017

RAFFESTIN, Claude. A ordem e a desordem ou os paradoxos da fronteira. In: OLIVEIRA, Tito Carlos Machado de. **Territórios sem limites: estudos sobre fronteiras**. Campo Grande: Editora UFMS, 2005. p. 9-15

_____. **Por uma geografia do poder**. São Paulo: Ática, 1993.

RODRIGUES, Aryon Dalla'Igna. **Línguas brasileiras – para o conhecimento das línguas indígenas**. São Paulo: Edições Loyola. 1986.

SANGUIN, André-Louis. Paisagens de fronteira: variáveis em um importante tema da geografia política. **Boletim Gaúcho de Geografia**. Seção Porto Alegre, v. 42, n.2, p. 389-

411, 2015. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/bgg/article/view/56328/340>. Acesso em: 18 jun. 2015.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 9ª. Ed. – Rio de Janeiro: Record, 2002.

SERIKAWA, Leonardo Kazuo dos Santos. A educação no contexto de fronteira: o papel e os desafios do mercosul. **Revista GeoPantanal**, Corumbá, v. 11, n. 21, p.117-126, jun. 2016. Disponível em: <seer.ufms.br/index.php/revgeo/article/download/2516/2351>. Acesso em: 04 set. 2017

SILVA, Zenete Ruiz da. Educação e intercultura para além da fronteira. **REP - Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 17, n. 2, p. 211-222, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://seer.upf.br/index.php/rep/article/viewFile/2052/1282>>. Acesso em: 03 set. 2017

SIQUEIRA, Kiasse Sebastiana Moraes; OLIVEIRA, Marco Aurélio Machado de. A Fronteira e a Fronteira Brasil-Bolívia: um Viés Histórico. In: COSTA, Edgar Aparecido da; SILVA, Giane Aparecida Moura da; OLIVEIRA, Marco Aurélio Machado de. **Despertar para a Fronteira**. Campo Grande: Editora UFMS, 2009. p. 29-42.

SOUZA, Janine Fontes de; MOTA, Kátia Maria Santos. O silêncio é de ouro e a palavra é de prata? Considerações acerca do espaço da oralidade em educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, v.12, n. 36, set. 2007. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27503609>>. Acesso em: 25 set. 2017

STURZA, Eliana Rosa. Introdução: Escolas Interculturais de Fronteira. **Revista Salto Para O Futuro: Escolas Interculturais de Fronteira**, [s.l.], Ano XXIV, Boletim 1, p.4-6, maio 2014. Disponível em: <https://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publicationsSeries/16251501_14_EscolasInterculturaisdeFronteira2.pdf>. Acesso em: 09 ago. 2017.

_____. **Línguas de fronteiras e política de Línguas**: uma história das ideias Linguísticas. 2006. 159f. Tese (Doutorado em Linguística) - Instituto de Estudo de Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2006. Disponível <http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/270606/1/Sturza_ElianaRosa_D.pdf> Acesso em: 15 out. 2017.

_____. **Política Linguística**: Lugares Teóricos, Práticas de Pesquisa e Modos de Atuação. CELSUL 2010. UNISUL

TERENCIANI, Cirlani; NUNES, Flaviana G. Fronteira, diversidade cultural e o cotidiano escolar na cidade de Ponta Porã-MS. In. XVI Encontro Nacional dos Geógrafos. Crises, práxis e autonomia: espaços de resistência e de esperanças, 2010, Porto Alegre. **Anais**. Porto Alegre: AGB, 2010. Disponível em <<http://www.agb.org.br/evento/download.php?idTrabalho=1524>>. Acesso em: 04 out. 2017

UCHOA, Márcia Maria Rodrigues; VELANGA, Carmem Tereza; **A educação na fronteira e a presença de alunos bolivianos**: uma reflexão necessária. Fundação Universitária de Rondônia –UNIR, 2010. Disponível em: <

<http://www.periodicos.unir.br/index.php/semanaeduca/article/view/168/208>>. Acesso em: 18 jul. 2017.

VALLET, Élizabéth e DAVID, Charles-Philippe. Introduction: The Building of the Wall in International Relations, **Journal of Borderlands Studies**, v. 27, n. 2, p.111-119, set. 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/08865655.2012.687211>>. Acesso em: 14 ago. 2017.

APÊNDICE – Propostas de intervenção

Público-alvo: alunos paraguaios, “invisíveis”, inseridos nas escolas brasileiras na faixa de fronteira de Ponta Porã-MS.

Problema: Alunos paraguaios matriculados nas escolas brasileiras, tornando-se invisíveis diante da escola, dos profissionais da educação e do sistema educacional brasileiro, optando pelo silenciamento e ocultação de sua origem, língua e cultura.

Justificativa: Ações e atitudes que poderiam ser realizadas no intuito de dar visibilidade a esses alunos “invisíveis” nas salas de aula das escolas fronteiriças, visando integrá-los ao ambiente escolar e elevar o desempenho escolar, de modo a trazer à existência, a aceitação e a tolerância por parte da escola e do sistema educacional brasileiro, com retratação da realidade existente nesse espaço fronteiriço aos órgãos públicos.

Objetivo Geral: Dar visibilidade aos alunos paraguaios existentes nas escolas públicas dessa faixa de fronteira, no intuito de fazer a interação no contexto escolar.

Objetivos específicos:

- Propor acolhimento e aceitação aos alunos paraguaios invisibilizados pelo sistema educacional brasileiro, com ações de aprendizagem significativa, propiciando um atendimento humanizado.

- Elevar o desempenho acadêmico dos alunos paraguaios, por meio de ensino diferenciado, direcionado à realidade fronteiriça heterogênea, por meio de metodologia contextualizada, do componente curricular, do espaço físico adequado nas escolas, reforço escolar e parceria com universidades de estagiários.

- Formação continuada para professores dos anos iniciais das redes públicas fronteiriças, em língua estrangeira espanhol e guarani.

Propostas:

Diante das constatações elencadas no decorrer da pesquisa, foram elaboradas seis propostas de intervenção, as quais se tratam de ideias possíveis de serem adotadas de forma individualizada, ou conjuntamente, conforme a equipe local de profissionais perceber a

necessidade daquela realidade escolar. Dessa maneira, na medida do possível, a escola poderá se organizar, articular e colocar em prática diferentes tipos de ações.

Tais ações são idealizadas e realizadas de forma interdependente, essencialmente, e necessariamente entre a escola e governos a que a instituição pública é ligada, por tratar-se de rede de relacionamento escola/governo, o que demanda união de esforços das partes, com reflexão, planejamento, organização e disposição dos dois lados, com convencimento por parte dos profissionais da escola aos órgãos de governo, solicitando apoio, quando houver necessidade, nos aspectos humano, físico, estrutural e financeiro para execução do(s) projeto(s), sobre a real necessidade de implantação e possíveis implementações, para que haja concretização e desenvolvimento das ações propostas, de maneira que envolva profissionais comprometidos com o índice de desempenho das escolas.

Proposta 1: Metodologia da Aprendizagem Significativa

A primeira perpassa pela metodologia. Adoção da metodologia de aprendizagem significativa, criada por David Ausubel (1918-2008), formado em Psicologia e Medicina, que propõe que a aprendizagem seja focada no aluno, ou seja, a partir do interesse do aluno:

Aprendizagem significativa aquela em que ideias expressas simbolicamente interagem de maneira substantiva ou não-arbitrária com aquilo que o aprendiz já sabe. Substantiva quer dizer não-literal, não ao pé-da-letra, e não-arbitrária significa que a interação não é com qualquer ideia prévia, mas sim com algum conhecimento especificamente relevante já existente na estrutura cognitiva do sujeito que aprende (MOREIRA, 2012, p. 6).

Desse modo, o tema a ser estudado parte de interesse do aluno e é de conhecimento prévio dele. O autor (Op. cit., p. 6) aponta que “a esse conhecimento, especificamente relevante à nova aprendizagem, o qual pode ser, por exemplo, um símbolo já significativo, um conceito, uma proposição mental, um conceito, uma imagem, David Ausubel [...] chamava de subsunçor ou ideia-âncora”. O subsunçor é o conhecimento existente na estrutura do indivíduo, permitindo-lhe significar novos conhecimentos:

Em termos simples, subsunçor é o nome que se dá a um conhecimento específico, existente na estrutura de conhecimentos do indivíduo, que permite dar significado a

um novo conhecimento que lhe é apresentado ou por ele descoberto. Tanto por recepção como por descobrimento, a atribuição de significados a novos conhecimentos depende da existência de conhecimentos prévios especificamente relevantes e de interação com eles (MOREIRA, 2012, p. 6).

A aprendizagem significativa, segundo Moreira (Op. cit.): “se caracteriza pela interação entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos” (p. 6). O aluno, quando trabalha com temas de interesse, ou seja, com conhecimentos prévios, muda sua percepção de aprendizagem, tornando-se autor do próprio conhecimento, em que os novos conhecimentos são ancorados nos seus conhecimentos.

A metodologia de aprendizagem significativa desconstrói a metodologia da aprendizagem mecânica. Essa aprendizagem é aquela em que o indivíduo armazena conhecimentos de forma arbitrária e literal, sem fazer interação significativa com a estrutura cognitiva preexistente, não adquire significados (MOREIRA, 2012). Nessa aprendizagem, os diferentes conteúdos de diferentes disciplinas não interagem entre si, são tratados de forma fragmentada e separada, conseguindo que o indivíduo até reproduza, por algum tempo, o que foi aprendido mecanicamente, mas não existe significado para ele, e tem como consequência esquecimento de tal aprendizado.

Na aprendizagem significativa todas as disciplinas são trabalhadas de forma integrada e associada ao tema, associando ao conteúdo da disciplina específica. Essa interação dos conhecimentos da aprendizagem significativa é representada por uma estratégia potencialmente facilitadora que são os mapas conceituais ou mapas de conceitos, que de um modo geral são apenas diagramas indicando relações entre conceitos ou entre palavras que usamos para representar conceitos.

A esse respeito Moreira (2012) afirma que

Como instrumento da avaliação da aprendizagem, mapas conceituais podem ser usados para se obter uma visualização da organização conceitual que o aprendiz atribui a um dado conhecimento. Trata-se basicamente de uma técnica não tradicional de avaliações que busca informações sobre os significados e relações significativas entre conceitos-chave da matéria de ensino segundo o ponto de vista do aluno. É mais apropriada para uma avaliação qualitativa, formativa, da aprendizagem (MOREIRA, 2012, p. 5).

Segundo Moreira (Op. cit.), Joseph Novak utilizou a teoria cognitiva de aprendizagem de David Ausubel (entende-se que Ausubel nunca falou de mapa conceitual em

sua teoria), para desenvolver essa aprendizagem significativa por meio de mapa conceitual, como uma técnica desenvolvida por Novak em meados dos anos 1970, nos Estados Unidos.

Conforme Moreira (Op. cit.) a aprendizagem significativa precisa ter significado pessoal ou subjetivo, contrário da aprendizagem mecânica:

[...] implica atribuir significados e estes têm sempre componentes pessoais. Aprendizagem sem atribuição de significados pessoais, sem relação com o conhecimento preexistente, é mecânica, não significativa. Na aprendizagem mecânica, o novo conhecimento é armazenado de maneira arbitrária e literal na mente do indivíduo (MOREIRA, 2012, p. 6).

Dado relevante para a adoção da metodologia da aprendizagem significativa, por valorizar o conhecimento prévio do aluno, sendo necessário, para tanto, que o docente desconstrua a postura de detentor e transmissor de conhecimentos.

Entende-se que, no contexto fronteiriço, tal metodologia possa abranger os alunos “invisíveis”, ao fazê-los como autores de seu conhecimento, por meio de pesquisas e busca de conhecimento dos temas/assuntos de seu interesse.

O Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF) utiliza a metodologia de aprendizagem significativa nos anos iniciais do ensino fundamental, cuja dinâmica é voltada para o interesse do aluno, que escolhe o tema a ser estudado durante todo o ano letivo. Cabe ao aluno pesquisar, juntamente com sua família, o tema mensalmente ou bimestralmente.

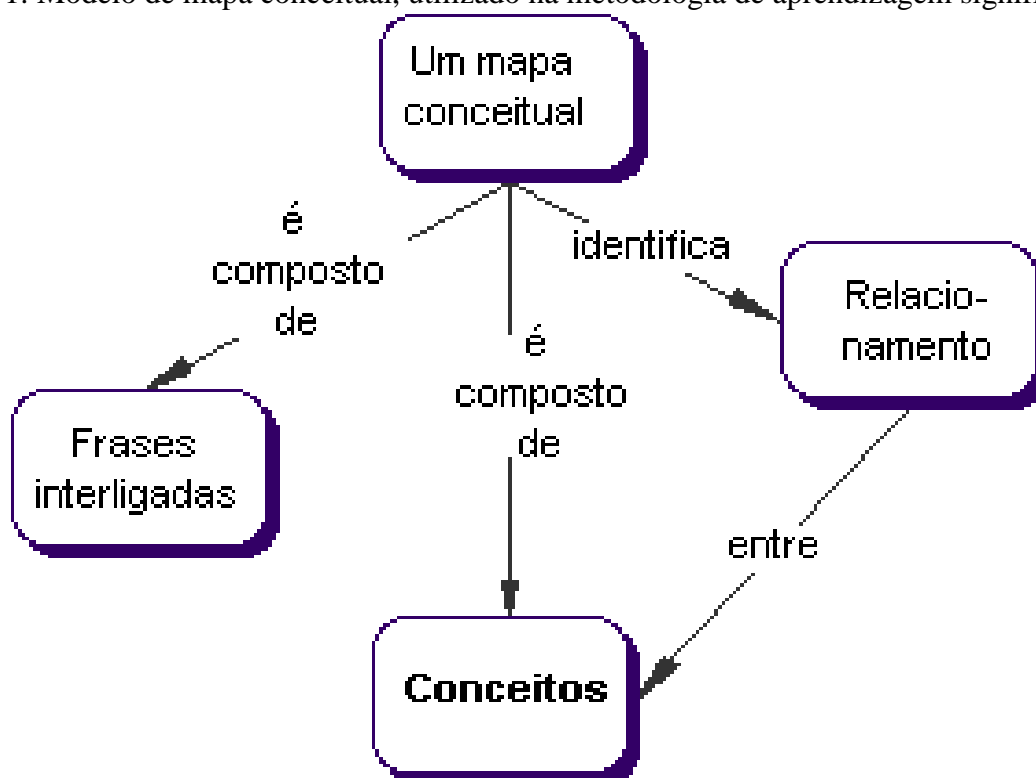
O professor deixa de ser o transmissor do conhecimento e passa a ser o facilitador/articulador desse conhecimento, e os alunos serão protagonistas do seu conhecimento, buscando, por meio de pesquisas, adquirir com interesse os temas escolhidos por eles.

Essa metodologia atende os anseios e expectativas dos alunos paraguaios, uma vez que cada um pode se expressar durante a escolha da problemática, levando para sua realidade e seu interesse o tema abordado, de forma que produzam conhecimento contextualizado e de relevância para sua vida pessoal, escolar e social.

Cabe ao professor, a condução e a orientação dos trabalhos pedagógicos pesquisados pelos alunos, de forma interdisciplinar, procurando abranger o maior número de disciplinas possível. Porém, se porventura em algum conteúdo, de alguma disciplina, não for viável a interação com a problemática escolhida pelos alunos, o conteúdo poderá ser ministrado

normalmente naquela disciplina. Na Figura 1 apresentamos um modelo de mapa conceitual, onde a partir do conceito se faz correlação com seus diferentes significados:

Figura 1: Modelo de mapa conceitual, utilizado na metodologia de aprendizagem significativa



Fonte: (GOOGLE IMAGENS, 2017).

Na Figura 1 apresentamos modelo de mapa conceitual como recurso utilizado na metodologia de aprendizagem significativa, em que o aluno produz conhecimento fazendo uso de redes, ou seja, um assunto faz associação/ligação a outro.

Observa-se que a palavra chave é o conceito ou subsunçor, e que a partir deste são apresentados outros conceitos e/ou significados, fazendo a interligação entre eles, dando sequência ou continuidade ao pensamento. Todos os significados apresentados se interligam, formando uma rede de ideias.

Proposta 2: Complementação do componente curricular das escolas públicas brasileiras com a inserção de Pedro Juan Caballero na área de Humanas

Incluir nos referenciais curriculares municipais e estaduais conteúdos nas diferentes disciplinas que abrangem o município contíguo, contextualizando o conhecimento para os alunos pendulares que estudam nas escolas brasileiras e moram no Paraguai, dando

reconhecimento, valorização e visibilidade a esses alunos e também propiciando conhecimento ao aluno brasileiro e, por que não dizer?, ao docente brasileiro, uma vez que esses docentes, muitas vezes desconhecem a realidade do município contíguo.

Silva (2010) descreve a problemática da alfabetização em escola de fronteira, inferindo que

Por ser o currículo que envolve a construção de significados e valores culturais, não pode ser pensado como um instrumento apenas de transmissão de fatos e conhecimentos cognitivos, mas que contenha, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), pluralidade cultural, conforme sugere em seus objetivos gerais: “Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crença, de sexo, de etnia, ou outras características individuais e sociais.” (1997, p. 6). (SILVA, 2010, p. 216).

A autora ainda complementa que “o compromisso da educação intercultural é de preservação de aspectos culturais como um patrimônio que precisa ser passado de geração a geração como um bem imortal.” (p. 216), e que é papel da escola a prática dessas habilidades e atitudes. Ela complementa que “Cabe, então, a escola a prática cognitiva das habilidades e atitudes a partir de elementos culturais próprios, num processo de interação entre as culturas, sem com isso esquecer e desvalorizar seus traços culturais” (SILVA, 2010, p. 216).

De acordo com a autora (Op. cit.) o que precisa mudar não é a cultura do aluno, mas sim a cultura da escola, que é baseada em modelo hegemônico, com caráter monocultural. As escolas devem propor negociação cultural em seu contexto:

A perspectiva da educação como cultura propõe exatamente a negociação cultural capaz de promover o reconhecimento e a valorização dos indivíduos, do “outro”. As práticas escolares vistas como espaços educativos e de socialização de grupos diferentes não podem negar a existência da diversidade cultural em que a escola está inserida (SILVA, 2010, p. 217).

Para tanto, as redes públicas de ensino necessitam de adequação nos PEE e PME, dando destaque a esse recorte territorial em suas especificidades como cidade-gêmea e, conseqüentemente, adequação dos currículos escolares fronteiriços.

Urt (2014) aponta sobre a necessidade de entendermos a direção do ensino-aprendizado dessas escolas:

Por isso é cada vez mais pertinente lançar olhar diferenciado e atento sobre esse ambiente, para entendermos a direção do ensino-aprendizado dessas escolas, e de como precisam ser pensadas as disciplinas da base comum – português, espanhol, ciências, artes. Entre outras, e também sobre as que fazem parte da base diversificada dessas escolas, quase sempre fragmentadas e soltas no âmbito da formação do aluno, o que as torna sem significação, portanto, descartadas quase imediatamente do conhecimento do aluno (URT, 2014, p. 32).

A inclusão nas diferentes disciplinas do município contíguo é uma forma desse território iniciar tratamento diferenciado no contexto escolar, buscando elevar o índice de desempenho, reconhecidamente em defasagem, conforme relatados nos planos, dessas particularidades apresentadas.

Nesse sentido, Silva (Op. cit.) descreve o direito de todos ao acesso à escola formal e que sejam respeitados esses direitos:

Em relação à educação formal, a responsabilidade pelo respeito à diversidade cultural ficou mais evidente a partir do programa da UNESCO “Educação para Todos”, por meio de políticas que favorecem a inclusão e o direito de todos os cidadãos a uma boa escola, sejam eles “brancos/negros”, “pobres/ricos”, “crentes/incrédulos”, “sábios/leigos”, “indígenas/não indígenas”, “brasileiros/estrangeiros”, “homens/mulheres”, “crianças/jovens”, “adultos/idosos”. O que vale é a valorização e a oportunidade de todos de ser e de se sentir gente, ser humano que pensa e pode decidir o que lhe parece certo. (SILVA, 2010, p. 217).

Ao pesquisar o território fronteiro, com a convivência entrelaçada das duas nações, percebe-se a necessidade de buscar ações de forma a integrar, agregar e de conscientizar sobre o espaço em que a escola está situada, por meio de atitudes de reconhecimento, de tolerância e valorização do aluno paraguaio em escolas brasileiras, onde o mesmo se sinta acolhido e valorizado no contexto escolar.

Silva (Op. cit.) nos aponta para o não amadurecimento no convívio intercultural existente:

No Brasil, mesmo sem desconsiderar a existência de graves fenômenos de racismo, de discriminação étnica e social, de fechamento ao diferente, o enfoque intercultural coloca em primeiro plano a importância de conhecer – com a finalidade de orientar a prática pedagógica – os complexos itinerários de formação e produção cultural que percorrem contextos já fortemente miscigenados, de modo particular os que se caracterizam por graves problemas sociais. A exigência da implementação de leis para que alguns grupos minoritários tenham seu modo de ser e seus direitos respeitados, é um exemplo de que nossa sociedade, em geral, ainda não concebeu a verdadeira concepção de educação multicultural, ou seja, ainda não amadureceu para o respeito às relações interculturais. (SILVA, 2010, p. 220).

Essa fronteira de Ponta Porã e Pedro Juan Caballero não deve ser lugar de perda de identidade brasileira ou paraguaia, mas lugar de construção de uma identidade típica, fronteiriça, binacional, entre brasileiros e paraguaios que interagem cotidianamente e continuam sendo brasileiros e paraguaios (BENTO, 2012).

Dessa forma, pretende-se propor a inclusão de conteúdos referentes ao município lindeiro, ou seja, de Pedro Juan Caballero, assegurando essa interação, através de inserção de estudos na área de Humanas, envolvendo a cultura e a língua nos referenciais curriculares das escolas públicas da fronteira, que, segundo Godoy (2016), “a realidade local precisa ser vivenciada em sala de aula, não apenas como ilustração de conhecimentos, mas especialmente como caminhos de superação de afastamento entre as culturas” (p. 56).

Além de o currículo dessas escolas ignorar a presença de alunos oriundos do país vizinho, também o Brasil, por meio de suas políticas educacionais, vira as costas para as bordas do país, formando lacunas na área educacional ao analisar que os estudos oferecidos aos alunos muitas vezes são descontextualizados da realidade vivida pelos estudantes.

Segundo Sampaio & Sampaio (2014 apud Serikawa 2016) os novos paradigmas da educação na fronteira suscitaram que os problemas educacionais nesses locais se estendam para além do currículo formal, no qual a perspectiva multicultural deve buscar estratégias para compreender as dificuldades referentes à identidade e à diferença.

Conforme os autores (Op. cit.) as novas abordagens da fronteira apontam que há urgência de propostas educacionais que solucionem problemas atuais comuns nessas regiões, no intuito de conter uma maior fragmentação. Portanto, complementam os autores, é agregar novas dimensões culturais no currículo, na busca de uma real integração e interação no campo educacional fronteiriço, na busca de encontrar o caminho do ensino significativo para o aluno paraguaio.

Silva (2010), nos aponta questões necessárias e positivas na interação entre culturas:

É óbvio que a educação intercultural sozinha, não pode assumir toda a responsabilidade na implementação da justiça social necessária, porém pode, mediante os mecanismos pedagógicos e escolares, propiciar a interação dialógica entre culturas, num clima democrático, que defenda o direito à diversidade no marco da igualdade de oportunidades, flexibilizando os modelos culturais que se transmitem na escola. Possibilita aos alunos disporem de uma maior riqueza de conhecimentos e valores culturais, próprios e alheios, enriquecendo crítica e reflexivamente não somente seu desenvolvimento integral enquanto pessoas, mas também propiciando sua conscientização e ação social solidária (SILVA, 2010, p. 220).

No sentido de concretizar essa interação entre culturas, propõe-se a inserção de conteúdos integracionistas na ampliação da abrangência de estudos para o espaço contíguo, no sentido de dar visibilidade ao aluno paraguaio e que o mesmo se sinta inserido no contexto escolar e que o “outro” possa ser revelado de forma interacionista.

A inserção no currículo, nas perspectivas intercultural e interdisciplinar, nos sistemas de ensino público locais possibilitará melhores resultados no processo ensino-aprendizagem, dada a contextualização do recorte espacial citado.

Na área de Línguas, descrita no capítulo 2, observou-se pesquisadores analisando mesclas de idiomas, surgimento de dialetos, como o ‘portunhol’ (mistura de português e espanhol) e a dificuldade que os alunos paraguaios apresentam na aquisição da língua portuguesa, devido ao hibridismo linguístico existente, bem como a convivência dos mesmos no âmbito familiar com a língua materna – espanhol e guarani – e no contexto escolar convivem com a língua portuguesa, através da alfabetização ocorrida em idioma diferente daquele que o aluno já domina, ao falar e pensar.

A questão do(s) idioma(s) é, na maioria das vezes, o principal foco dos estudos de fronteiras. Muito embora seja importante e crucial para o aluno, percebe-se a necessidade de ampliar essa interação, envolvendo outras disciplinas da área de Humanas e realizando a inclusão da disciplina de Espanhol desde o primeiro ano do ensino fundamental nas escolas públicas brasileiras fronteiriças, necessitando, para tanto, de reconhecimento do poder público das particularidades desse recorte espacial para a reformulação do referencial curricular das redes públicas.

Como já foi abordado no capítulo 3 deste trabalho, o aluno bilíngue não tem desvantagens cognitivas devido ao bilinguismo, pelo contrário, observa-se, nesse recorte espacial, vantagens em seu cognitivo pelo uso de diferentes línguas, selecionando mentalmente o idioma requerido no momento, propiciando habilidades na comunicação nos diferentes territórios, desde os primeiros anos, por ter acesso à leitura e à escrita.

Como na disciplina de História, ao tratar de conteúdos como a história do bairro, conteúdo do terceiro ano do ensino fundamental, por exemplo, deve-se levar em consideração que a realidade de bairro em que os alunos migrantes pendulares, moradores de Pedro Juan Caballero, conhecem e vivem é diferente da estrutura dos bairros de Ponta Porã.

Nessa disciplina, ao abordar o conteúdo de História do Brasil, deve-se abordar também a História do Paraguai, dando sentido e significado ao aluno do país vizinho. Segundo Silva (2016) “os conteúdos não são construídos a partir da realidade dos alunos e os alunos acabam enfrentando dificuldades com disciplina como a História, por exemplo” (p. 51).

Abordar a história da formação dos dois municípios, Ponta Porã e Pedro Juan Caballero, por exemplo, como foram formados os povos e se foi de forma simultânea, conteúdo, conforme o referencial curricular das redes públicas, referente ao 4º ano do ensino fundamental, em que abrange características do município, sendo relevante incluir dados correspondentes ao município de Pedro Juan Caballero. Inclusive estudar a Guerra do Paraguai, em suas visões e versões dos dois lados, Brasil e Paraguai, porque no referencial curricular das escolas observa-se somente as opiniões e versões brasileiras.

Na Geografia, é necessário associar os conteúdos de forma a abranger as questões inerentes à disciplina, como no ensino de Geografia do terceiro e quarto anos do ensino fundamental, por exemplo, estudo de localização, mapeamento, características espaciais, o solo, a vegetação, a expansão das cidades limítrofes, o clima, população, diferenças existentes sobre a legislação de trânsito das duas cidades, dos transportes público e privado das cidades-gêmeas, enfim em todos os aspectos é possível englobar o Paraguai nos estudos geográficos, fazendo com que o aluno se sinta participante do espaço em que está inserido, independentemente do território ao qual pertença.

Na disciplina de Arte, é importante que o aluno expresse a cultura que está vivenciando, e as duas cidades contíguas apresentam uma diversidade rica em cultura, como a dança, a música, representações artísticas, os costumes, enfim é mostrar que muito da cultura paraguaia está também presente na cidade brasileira.

Vale ressaltar a importância da troca de conhecimentos do “outro”, que vivencia essas experiências no cotidiano no país vizinho, e que muitos fronteirios desconhecem. Nessa visão, Urt (2014) nos faz refletir sobre a importância de (re)conhecer a cultura do “outro”:

Os diferentes modos culturais são predominantes no ambiente escolar, por isso, é necessário que os alunos encontrem outro modo de entender e compreender o mundo no qual fazem parte. Para isso, é fundamental ampliar a visão de mundo por meio da integração intercultural que deve estar presente na construção curricular das Escolas de Fronteira. Isso fará com que os alunos reflitam sobre os valores de sua cultura, pois no momento em que se reconhece a cultura do “outro”, reconhece-se mais a si próprio, fortalecendo a própria identidade, mas respeitando, assimilando e conhecendo a do “outro”. Todo princípio cultural está em um sucessivo processo de transformação (URT, 2014, p. 34-35).

Importante (re)conhecer a realidade vivenciada pelo “outro”, pois, segundo ela, nos leva a valorizar e a fortalecer a própria identidade. Essa mesma autora complementa a reflexão sobre a nova cultura apresentada de maneira diferenciada:

Esse conhecimento do “outro” é de extrema importância para o aprendizado do aluno fronteiriço. A partir do momento em que o aluno passa a vivenciar a cultura do “outro”, ou seja, a nova cultura apresentada de maneira diferenciada, além do que se aprende pela leitura de livros, haverá mais aprendizado na escola. O processo de interculturalidade também é fundamental para a vivência e para alargar o conhecimento da língua e para desenvolver um ambiente com mais tolerância, compreensão, colaborando para a diminuição das questões relacionadas ao preconceito (URT, 2014, 36).

As redes públicas de ensino precisam abarcar todas as disciplinas na área de Humanas, prática que podem resultar em enriquecimento do processo escolar e tornar receptiva a diversidade, o que auxiliará os brasileiros a conhecer a cultura dos habitantes do país vizinho, identificando o que há de comum e em que nos difere.

Como já descrevemos nesse trabalho, esses alunos são ignorados e passam despercebidos na sala de aula, tentando se integrar em nossa cultura, com dificuldade de expressão. Outra postura pedagógica auxiliaria na interação do contexto escolar brasileiro, uma vez que, ao estudar e pesquisar o município do Paraguai em que vivem, sentiriam-se valorizados e reconhecidos pelo interesse da escola brasileira em conhecer e aprender sobre seu local de origem.

Proposta 3: Redução do número de alunos por sala de aula

Observa-se a urgente necessidade de redução do número de alunos nas salas de aula das escolas públicas fronteiriças, principalmente nos primeiros anos do ensino fundamental, fase essencial que requer acolhimento para ajustes no contexto escolar.

A escola é a segunda comunidade, depois da família, que a criança passa a conviver. Essa separação e choque cultural e familiar simultâneos trazem insegurança e medo a essas crianças, por passarem a conviver em ambiente totalmente diferente do que já estavam habituadas. Nesse sentido, Silva (2016) no aponta sobre o número ideal para efetivação da aprendizagem:

A legislação prevê que turmas com alunos com deficiência devem receber, no máximo de 15 a 20 alunos, dependendo das deficiências atendidas na sala. [...] O professor precisa se desdobrar para atender a alfabetização de alunos brasileiros, de alunos estrangeiros que enfrentam muita dificuldade neste processo. E ainda, estar preparado para alfabetizar alunos com deficiência (SILVA, 2016, p. 52).

Essa é uma realidade tratada nessa pesquisa, em que os professores alfabetizadores enfrentam desafios cotidianamente, na busca de atender aos alunos sob diferentes demandas colocadas sob sua responsabilidade. A autora (Op. Cit.) continua descrevendo a convivência de diferentes culturas em um mesmo território:

A combinação de diferentes culturas, convivendo num mesmo território, seus cruzamentos, processos híbridos forjadores de novas identidades culturais ainda não ganharam o interesse de pesquisadores, restringindo-se a um grupo muito pequeno. Os esforços, quando caminham nessa direção, tomam por referência uma determinada cultura. A preocupação reside em evidenciar o desafio de pensar elementos da cultura negra, indígena, estrangeira, etc. no espaço escolar e como se inserem ou podem ser inseridas como contributos para a construção de uma educação mais plural do ponto de vista cultural (SILVA, 2010, p. 220).

Essa mistura de cultura existe nas escolas fronteiriças e os docentes brasileiros dos anos iniciais do ensino fundamental, por sua vez, vivenciam também essa diversidade presente nas salas de aula, porém, devido a esse número elevado de alunos sob sua responsabilidade, torna-se um trabalho muitas vezes ineficaz e desgastante para os envolvidos, corpo docente e discente.

Gasparini et al (2005) relata os aspectos negativos desse processo:

As atividades permeadas por circunstâncias desfavoráveis forçam uma reorganização e improvisação no trabalho planejado, distorcem o conteúdo das atividades e tornam o trabalho descaracterizado em relação às expectativas, gerando um processo permanente de insatisfação e induzindo a sentimentos de indignidade e fracasso [...] (GASPARINI et al, 2005, p. 6).

Estes alunos requerem atenção individual e reflexões em sua prática pedagógica e, devido ao elevado número de alunos, essa prática pedagógica torna-se ineficiente e insuficiente, por ter de adotar uma postura de rearranjo em sua didática de ensino, buscando alcançar as necessidades de todos os alunos, o que entende-se ser inviável para esse docente, devido a diversidade local aliada ao elevado número de alunos matriculados nas salas de aula.

Gasparini et al (2005) fala sobre o sobre-esforço dos docentes ao realizarem suas tarefas: “da defasagem das condições de trabalho em face das metas traçadas e efetivamente alcançadas, as quais acabam gerando sobre-esforço dos docentes na realização de suas tarefas (p.3).

Concordamos com Gasparini et al (Op. cit.) quando afirma que “esse modelo considera que uma determinada combinação de fatores pode conduzir os professores a um estado de ansiedade, denominado esgotamento docente, que afeta sua personalidade” (p. 60).

Desse modo, busca-se garantir seus direitos já previstos nas legislações brasileiras, do espaço físico ideal na sala de aula. Gasparini et al (Op. cit.) complementa o aumento na sobrecarga do professor acarreta “invasão do tempo e do espaço extraescolar pelo trabalho, [...] e o número excessivo por turno” (p. 9), fatores que os governos não observam de forma adequada, ao realizarem a lotação dos alunos nas salas de aula e que, acrescido de dificuldade pela presença de alunos paraguaios, contribui para que a ação docente seja ainda mais sobrecarregada e com maior dispensação de estratégias para alcançar os objetivos de/na alfabetização.

Não obstante, o governo insere uma quantidade acima do ideal e do permitido pelas legislações, sem observar as especificidades locais, de acordo com que Gasparini et al (2005) descreve:

[...] vários agentes estressores com os quais o professor tem de lidar no seu cotidiano profissional. A falta de preparo dos professores para o processo de inclusão foi a principal fonte geradora de estresse por eles apresentada. Os docentes pesquisados

citam como fatores de agravamento do problema a quase inexistência de projetos de educação continuada que os capacite para enfrentar a “nova” demanda educacional; **o elevado número de alunos por turma**; a infraestrutura física inadequada; [...]; o desinteresse da família em acompanhar a trajetória escolar de seus filhos; a indisciplina cada vez maior; a desvalorização profissional e os baixos salários (GASPARINI et al, 2005, p.6, grifo nosso).

De acordo com as autoras (Op. cit.), estudo realizado nos últimos anos tem mostrado que ensinar é altamente estressante, devido ao professor exercer suas funções no contexto escolar e fora da escola, estendendo, com isso, sua jornada de trabalho:

Lembra que o trabalho do professor não se restringe ao exercício de sua função dentro da sala de aula, exige atualização e preparação constantes para ser realizado de modo satisfatório. Muitas tarefas são realizadas sem a presença dos alunos, fora da sala de aula, e frequentemente, fora da escola, estendendo a jornada de trabalho. (GASPARINI et al, 2005, p.8).

No início de cada ano letivo, as escolas fronteiriças enfrentam o desafio de receber alunos oriundos do Paraguai, sem constar nas estatísticas do município, portanto o número de matrículas é imprevisível, cabendo aos gestores públicos tentarem se organizar previamente para o atendimento desse público advindo do outro país.

Nesse sentido, Assunção e Oliveira (2009) descrevem essa realidade:

As escolas passam a se organizar no sentido das demandas por maior atendimento, seja na ampliação da matrícula, o que exige um número maior de turmas, ou mais alunos por sala de aula, [...]. Assim, observa-se paradoxalmente a noção de justiça social mesclada aos princípios de eficácia que passam a orientar as políticas públicas educacionais, revelando em certa medida um movimento contraditório: a democratização do acesso à escola dá-se ao custo da massificação do ensino (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009, p. 351).

Diante desse quadro de alunos de origem diferenciada, matriculados nas escolas, os professores também são desafiados a enfrentar turmas lotadas e com uma diversidade única, e a utilizar estratégias pedagógicas e didáticas que alcancem a expectativa dos alunos, da escola e da família.

Neste aspecto, Assunção e Oliveira (2009) descrevem o posicionamento esperado do docente:

As estratégias pedagógicas de orientação humanistas têm como premissa acolher o aluno, respeitando a sua singularidade e reconhecendo as suas necessidades e particularidades. Dito de outro modo, a despeito de os critérios de formação de turmas basearem-se em aspectos homogêneos, tais como a idade ou o grau de proficiência dos alunos, a semelhança quanto à faixa etária e quanto ao fato de frequentar a mesma classe não remete o professor a esperar semelhanças entre os alunos no tocante ao estágio do desenvolvimento cognitivo-emocional. Mas se as estratégias pedagógicas tomam cada vez mais por base a singularidade do aluno, pelo menos em tese, não seriam esperadas condições – aulas compartilhadas e turmas flexíveis – para atender o aluno individualmente e ensinar coletivamente? (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009, p. 357).

Sabe-se, contudo, que a lotação de turmas nem sempre é controlável pelos gestores públicos, por obedecer, muitas vezes, por exemplo, mandados judiciais que obrigam a escola a incluir o aluno na sala de aula, mesmo já estando com seu limite máximo, conforme afirma Assunção e Oliveira (Op. cit.):

Apesar dos acordos em níveis nacional e estaduais de referência para critério de formação de turma, em geral em torno de 30 alunos por sala para o ensino fundamental, sabe-se das dificuldades de se manterem esses limites já que eles dependem de fatores diversos que nem sempre são controláveis (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009, p. 359).

O limite máximo de alunos por sala, estipulado pelos acordos, normalmente não são seguidos pelas escolas públicas fronteiriças, devido também a esse contingente de alunos oriundos do Paraguai, que contribui para a superlotação, cabendo ao poder público organizar o espaço físico ideal para esse público-alvo distinto existente no contexto fronteiriço, dando a todos, brasileiros e paraguaios, o direito do espaço físico garantido, conforme aponta Assunção e Oliveira (Op. cit.):

A superlotação de salas é mais frequente nas escolas públicas de educação básica do que se esperava, o que reflete em problemas no plano qualitativo, já que a necessidade de responder a maior contingente impede os professores de considerar as individualidades e necessidades do aluno, tão ressaltadas pelas modernas pedagogias que estão no centro das reformas educativas. [...] A gestão da sala de aula é considerada dependente da *expertise* pedagógica e das competências individuais e de relacionamento dos docentes, e pouca ênfase é dada às situações objetivas de trabalho. Contudo **a desproporção entre o número de alunos e o**

espaço físico gera perturbações na condução da atividade pedagógica
(ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009, p. 359, grifo nosso).

O Acordo que garante a escolaridade para todos, e a universalização do ensino fundamental, provocou uma procura e obrigatoriedade da família em colocar seus filhos na escola. A leitura que fazemos não é ver a obrigatoriedade como algo impositivo, mas como a conformação de um direito. Todavia, a escola não se encontra preparada para atender essa grande demanda, incluindo, no caso específico, os alunos paraguaios, acarretando sobrecarga na função docente.

Espera-se, com a reflexão de estudos teóricos acerca do tema, que o poder público faça as devidas considerações sobre a lotação de turmas, e que seja repensado o espaço físico das escolas e suas dependências, apresentando soluções viáveis para reduzir ou minimizar a problemática existente sobre o elevado número de alunos por sala, prioritariamente, nos anos iniciais do ensino fundamental.

Proposta 4: Parceria com universidades do curso de pedagogia presencial e semi-presencial para estagiários atuarem como auxiliares nas salas de alfabetização

A parceria de escolas públicas que possuem salas dos três primeiros anos do ensino fundamental com as universidades constitui uma via de mão dupla, em ambas são beneficiadas. As universidades do município que oferecem curso de Pedagogia presencial e semi-presencial podem fechar acordo com as instituições de ensino, no sentido de auxiliar no processo de leitura e escrita dos alunos de escolas públicas, e que esse tempo dentro da escola seria contado como estágio supervisionado. Nesse caso, pela equipe escolar em que o discente universitário estaria atuando.

Essa atuação conjunta com o professor regente de sala, contribuiria com a formação do universitário estagiário, uma vez que ele já vivenciaria a prática aliada aos estudos teóricos recebidos na universidade. Esse alinhamento de ações na vida do discente universitário é importante, porque leva-o a (re)conhecer a realidade em que será inserido, vivenciando os desafios e, por meio de reflexões dos estudos, buscar conhecer e superar tais desafios, com ações e atitudes inovadoras, possíveis para atingir o objetivo proposto pela escola, que é o de auxiliar na alfabetização dos alunos dos três primeiros anos.

Outra situação interessante é o convívio com o docente que já vivencia essa realidade, fato que irá contribuir para seu crescimento profissional e enriquecer sua experiência na formação docente, por meio de orientações e experiências compartilhadas com o auxiliar. Sabe-se que na sala de aula todos os dias os docentes enfrentam situações inesperadas e inusitadas, e essa rotina de sala de aula, ao ser de conhecimento do aluno universitário, faz com que ele se prepare de maneira consciente e madura sobre questões surgidas no dia a dia do trabalho docente.

Esse acordo da universidade com seus alunos deve ser de convencimento sobre a importância de estar atuando na escola, e de que estão sendo preparados para viver essa realidade. É essencial aliar a teoria com a prática, para dar maior assimilação e apreensão do que estão aprendendo no curso. Deve ser acordado entre eles os objetivos e os meios em que serão realizados esse estágio na instituição pública e também como esse aluno estagiário será avaliado pela universidade.

O ideal é que o estagiário atue conjuntamente com o professor regente da sala, pois ele não tem experiência como educador e necessita que um docente faça o acompanhamento, monitorando para que execute um trabalho efetivo e que esteja de acordo com as expectativas da instituição que o adote.

Cabe a esses docentes regentes das turmas, a orientação das atividades a serem realizadas pelos estagiários, que sejam preparadas pelos regentes, e que haja um diálogo entre eles de como se espera que esse auxiliar atue durante o ensino, e também quais os alunos que serão atendidos. O correto seria utilizar o mesmo espaço de sala de aula, para facilitar o acompanhamento do professor regente ao auxiliar, em suas atividades com esse aluno.

Se o auxiliar estagiário tiver alguma sugestão ou ideia para melhorar o processo de ensino, deve ser conversado primeiramente com o professor regente, para saber da possibilidade da aplicação daquela sugestão, e sempre será dada a última palavra pelo professor regente da sala, responsável pela turma diante da instituição. Desse modo, deve ser tratado o acordo de se seguir regras, de acordo com o que estabelece cada escola em suas relações.

Devido ao elevado número de alunos e a necessidade de atendimento individualizado, esse auxílio do estagiário seria de suma importância e muito relevante, por poder dar mais atenção aos alunos, de maneira que sejam todos atendidos em suas necessidades, propiciando um melhor desempenho acadêmico nesse momento tão importante da vida das crianças, que é a fase de alfabetização.

Proposta 5: Aulas de reforço escolar

Propiciar aulas de reforço, no contra turno, a essas crianças estrangeiras, que apresentarem dificuldades e defasagens de aprendizagem nas habilidades de leitura e escrita da língua portuguesa, na fase de alfabetização, para que não se sintam excluídos e esquecidos num canto da sala.

Justino (2010) alerta para o fato de atentarmos aos alunos que não adquiriram habilidades na leitura e escrita, e para isso deve-se criar projetos emergenciais, buscando minimizar tais defasagens:

Não podemos esquecer a necessidade de repensar também as propostas e práticas de alfabetização adotadas, bem como a situação dos alunos que não atingiram as competências de leitura e escrita necessárias para se inserirem de forma produtiva e crítica nesta sociedade extremamente competitiva e se auto realizarem. É necessário pensar na situação dessas crianças, pré-adolescentes e adolescentes. Criar projetos emergenciais para, se não sanar, pelo menos minimizar estas defasagens na alfabetização (JUSTINO, 2010, p. 26-27).

O espaço fronteiriço é mais um fator que impede alguns alunos de adquirirem a codificação e a decodificação da língua portuguesa, e avancem, devido ao bilinguismo. Justino (2010) identifica algumas causas do fracasso escolar:

Na verdade, o quadro do fracasso escolar na escola pública é bastante complexo, sendo determinado, prioritariamente, por um conjunto de variáveis sociais, econômicas e pedagógicas, embora possa envolver também, em alguns casos, dificuldades individuais de ordem sensorial, cognitiva e/ou emocional (JUSTINO, 2010, p. 27).

Acresce-se a estes fatores, o espaço fronteiriço em que a escola se situa e o aluno pendular em situação dupla de convivência cultural, no Paraguai e no Brasil, devendo ser considerado motivo relevante no investimento de ações que alcancem resultados positivos para esses alunos com defasagem na alfabetização, que, pelo distanciamento da eficácia na aprendizagem de leitura e escrita, optam pelo silenciamento e, algumas vezes, pelo afastamento da escola, devido a resultados negativos e fracassos vivenciados por eles.

Justino (Op. cit.) aponta que “a escrita permite ao homem superar os limites temporal e espacial da comunicação oral, [...] ampliando as suas possibilidades de comunicação e memorização, favorecendo assim o acúmulo e a transmissão de conhecimentos”. O mesmo autor reafirma que

Atualmente, o indivíduo que não é alfabetizado é visto como não letrado e não detentor do conhecimento e, conseqüentemente, sofre discriminação social. A legitimação da escrita define valores e posições sociais, numa sociedade, identificando-o como pertencente a um determinado grupo social (JUSTINO, 2010, p. 28).

Estudos realizados com crianças do 4º e 5º anos do ensino fundamental, por Bernardino Jr et al (2006) demonstraram avanços no desenvolvimento de consciência fonológica, com tarefas de identificação de rimas e análise silábica e fonêmicas, enquanto continuavam sendo expostas simultaneamente a um programa suplementar para ensino da leitura, no qual não haviam obtido sucesso previamente. De acordo com o autor, as aulas eram ministradas no contra turno escolar, de três a cinco dias por semana:

Os progressos obtidos pelos participantes durante a intervenção confirmaram descobertas prévias sobre a relação entre consciência fonológica de leitura e escrita e demonstraram que tais estratégias são especialmente importantes para estudantes em risco para o fracasso na aquisição desses repertórios (JUSTINO, 2010, p. 44).

A alfabetização por meio da consciência fonológica é eficaz em alunos falantes da língua portuguesa. No caso específico da escola fronteiriça, requer maior atenção por parte dos professores, devido ao aluno estrangeiro já possuir essa consciência fonológica, porém em outro(s) idioma(s), o espanhol e/ou guarani, demandando um esforço por parte do aluno em fazer a seleção mental do idioma que está sendo aprendido/estudado.

Devido aos resultados com baixo desempenho dos alunos, deve-se reconhecer a necessidade de implantação de aulas de reforço nas escolas com maior índice de reprovação, distorção idade-ano e evasão escolar, no intuito de agregar esses alunos ao contexto escolar, propiciando avanços nas habilidades de leitura e escrita na fase de alfabetização, por meio de tempo maior de convivência no contexto escolar, com atividades diferenciadas dinâmicas e direcionadas às dificuldades apresentadas por eles.

Ao dominar as habilidades de codificar e decodificar a escrita e a leitura, os alunos poderão dar passos seguintes, constituindo a utilização eficiente do código para a produção e compreensão de textos escritos (JUSTINO, 2010).

Proposta 6: Formação continuada de língua estrangeira, espanhol e guarani, aos professores das redes públicas dos três primeiros anos do ensino fundamental

Segundo Pereira (2014) a escola da fronteira tem exigido respostas educativas e curriculares para atender a população:

Essas implicações culturais em cidades de fronteira têm exigido respostas educativas e culturais para atender a população diferenciada pela língua, pelos costumes, pelas crenças e pelos saberes. Não é possível desconsiderar que essas questões afetam a formação do professor que será responsável direto pela escolarização básica (PEREIRA, 2014, p. 103).

Tratar da formação do professor atuante nas escolas de fronteira, é uma forma de respeitar o profissional que, mesmo sem ter essa formação adequada, busca viabilizar uma educação humanística, utilizando experiências vivenciadas e acumuladas.

Nesse sentido, Pereira (2014) aponta sobre o fazer pedagógico do professor:

De modo geral, uma formação deficitária interfere na ação do professor, levando-o a (re)produzir no cotidiano escolar práticas preconceituosas, discriminatórias, contrárias à premissa da inclusão. No entanto, não basta culpar o professor, escamoteando o foco de atenção de seu legítimo alvo, ou seja, a necessidade de uma reflexão rigorosa sobre o fazer pedagógico, estando nele inclusas todas as determinantes de influência – econômica, política e cultural – e não apenas aquelas que se referem às condições particulares do professor (PEREIRA, 2014, p. 103-104).

Essa formação continuada, com ensino de línguas estrangeiras, virá ao encontro do que os docentes vivenciam em sala de aula, pela convivência com alunos e suas famílias paraguaias, facilitando o entendimento na comunicação do público-alvo da escola, uma vez que as escolas fronteiriças atendem uma grande demanda de alunos paraguaios. Segundo Urt (2014) “o docente tem papel importante nesse processo de troca intercultural. É nas escolas de

fronteira que se encontra espaço primordial para uma proposta de currículo diferenciada e consequentemente um processo de aprendizagem diferenciado e único” (p. 33).

Observa-se o choque cultural a que esses alunos paraguaios são expostos quando chegam na escola brasileira, de acordo com relato de Melo et al. (2016):

Essa dificuldade é legítima, uma vez que, estão aprendendo uma segunda língua. Há casos em que alunos iniciaram sua formação escolar no Paraguai, foram alfabetizados em espanhol e conviveram também com a língua guarani. Os alunos sofrem um choque cultural, pois convivem com a língua materna (espanhol ou guarani) e, na escola brasileira, em Ponta Porã, precisam decodificar a língua portuguesa. Contudo, consideramos que esse choque cultural poderia ser menos traumático, se os brasileiros, tanto **professores quanto alunos adotassem uma postura respeitosa frente à cultura paraguaia**, pois sendo o Brasil um país miscigenado, espera-se maior compreensão com as diversidades culturais (MELO et al., 2016, p, 7, grifo nosso).

Os docentes dos anos iniciais do ensino fundamental que atuam nas escolas públicas fronteiriças são os que primeiro se relacionam com os alunos paraguaios, e muitas vezes os mesmos adentram as escolas sem terem convivido com brasileiros. Portanto, os professores brasileiros enfrentam situações de falhas na comunicação, em que não se compreende as línguas dos dois lados, ou seja, o docente brasileiro não é compreendido com a língua portuguesa e o discente não é compreendido pelo uso do espanhol ou guarani.

Percebe-se que nessa relação docente/discente, o aluno é o mais prejudicado, pelo fato de estar em outro país, e ter relação de subordinação na escola. Essa situação de empecilho na aprendizagem dos alunos, pela falta de formação dos professores, é relatada por MELO et al. (2016):

Enquanto professoras, cientes das dificuldades dos alunos “brasiguaios”, e, também conscientes de que não lidamos com elas adequadamente, pois os discentes são tratados por nós, professores, de modo igualitário, sem distinção, ou seja, a heterogeneidade que se vê em sala de aula não é considerada na prática diária do ensino-aprendizagem. Isso se dá pelo fato de que muitos dos professores não falam o espanhol ou o guarani e isso acaba por ser um empecilho à formação desses alunos “estrangeiros”. (MELO et al., 2016, p. 3-4).

Por sua vez, o professor, como representante da educação brasileira, estando em seu território, tem autoridade de impor, por meio do sistema educacional brasileiro, sua

comunicação como meio reconhecidamente oficial na sala de aula, sobrepujando a língua materna dos alunos, embora percebam a necessidade de aprendizagem da língua estrangeira dos alunos, para interação com os mesmos para que seja criado vínculo com os alunos falantes do espanhol e/ou guarani.

O fato dos docentes serem ouvintes e falantes da língua estrangeira facilitaria para se comunicar com os alunos e suas famílias, auxiliando no reconhecimento dessa diversidade existente nas salas de aula, dando espaço para a visibilidade diferenciada existente, apresentaria ferramentas para que fosse institucionalizada a existência desses alunos na sala de aula e teria subsídios para adequação dos planos públicos de governos em suas diferentes esferas.

Poderia ser propiciada formação continuada pelos próprios docentes que já dominam o(s) idioma(s) estrangeiro(s), pelo fato de ser realizada com ações e atitudes comuns, inerentes ao contexto em que as escolas se situam, e com assuntos pertinentes à fase de alfabetização da faixa de fronteira, proporcionando maior rendimento no resultado dessa formação continuada.

Normalmente, essas pessoas que realizam essas formações continuadas aos docentes são profissionais técnicos, que muitas vezes são contratados pelo poder público, valorizados e reconhecidos pelo conhecimento teórico que possuem, porém não vivenciam a temática que ministram e, por isso, apresentam temas/assuntos e soluções que não condizem com a realidade da sala de aula fronteiriça, por exemplo, culminando em resultados insuficientes, ineficientes e desalentadores aos docentes, por não alcançarem as expectativas necessárias e esperadas por eles.

A iniciativa de oportunizar e valorizar os próprios docentes fronteiriços, dominantes do(s) idioma(s) estrangeiro(s), atuantes nas escolas fronteiriças, para realizarem a formação continuada, com a opção de receberem benefícios, com direitos legítimos, pela atuação na ministração da formação continuada, estimularia e valorizaria o conhecimento vivenciado dos mesmos.

A participação desses docentes no ensino do(s) idioma(s) aconteceria de forma que os docentes participantes aproveitassem, interagissem e assimilassem o que seria ministrado de forma mais produtiva e eficaz.

REFERÊNCIAS

- ASSUNCAO, Ada Ávila; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 349-372, aug. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000200003&lng=en&nrm=iso> Acesso em: 14 set. 2017.
- BENTO, Fábio Régio. Fronteiras, significado e valor – A partir do estudo da experiência das cidades-gêmeas de Rivera e Santana do Livramento. **Fronteiras em Movimento**, Jundiaí, Paco Editorial, 2012. p. 13-30
- _____. Fronteiras, significado e valor – A partir do estudo da experiência das cidades-gêmeas de Rivera e Santana do Livramento. **Revista Conjuntura Astral**. v. 3, n. 12, p. 43-60, jun. 2012. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/ConjunturaAustral/article/view/24585/18864>>. Acesso em: 05 nov. 2017
- GASPARINI, Sandra Maria; BARRETO, Sandhi Maria; ASSUNCAO, Ada Ávila. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educação e Pesquisa**., São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199, aug. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022005000200003&lng=en&nrm=iso> Acesso em: 04 set. 2017.
- GODOY, Thiago da Silva. **A multiculturalidade na escola de fronteira**. 2016. 114 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Fronteiriços) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2016. Disponível em: <<https://ppgefcpn.ufms.br/files/2017/06/Thiago-Godoy.pdf>>. Acesso em: 29 out. 2017.
- JUSTINO, Maria Ines de Souza Vitorino. **Efeitos do reforço escolar numa abordagem fônica em alunos do ensino fundamental com graves defasagens na alfabetização**. 2010. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2010. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59137/tde-20032011-174304/pt-br.php>> Acesso em: 02 set. 2017.
- MELO, Sílvia Mara de et al. Relações conflituosas no ensino em região de fronteira. **Interletras**, v. 5, n. 23, p. 1-12, mar. 2016. Disponível em <http://www.interletras.com.br/ed_anteriores/n23/conteudo/artigos/21.pdf> Acesso em: 02 out. 2017
- MOREIRA, Marcos Antonio. ¿Al final qué es aprendizaje significativo? **Revista Currículum**, La Laguna, n. 25, p. 29-56, 2012. Disponível em <http://hdl.handle.net/10183/96956>. Acesso em: 20 out. 2017
- PEREIRA, Jacira Helena do Valle. Educação na fronteira: o caso Ponta Porã (MS) e Pedro Juan Caballero (PY). **Papéis: Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens - UFMS**, Campo Grande, v. 18, n. 36, p.93-106, 2014. Disponível em: <<http://seer.ufms.br/index.php/papeis/article/view/3015/2443>>. Acesso em: 17 set. 2017.

SERIKAWA, Leonardo Kazuo dos Santos. A educação no contexto de fronteira: o papel e os desafios do mercosul. **Revista GeoPantanal**, Corumbá, v. 11, n. 21, p.117-126, jun. 2016. Disponível em: <seer.ufms.br/index.php/revgeo/article/download/2516/2351>. Acesso em: 04 set. 2017.

SILVA, Norma Beppler Penido Ribeiro da. **Escola de fronteira**: proposta para alfabetização de alunos residentes na Bolívia que estudam na escola CAIC, em Corumbá/MS. 2016. 84 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Fronteiriços) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2016. Disponível em: <<https://ppgefcpn.ufms.br/files/2017/06/Norma-Beppler.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2017.

SILVA, Zenete Ruiz da. Educação e intercultura para além da fronteira. **REP - Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 17, n. 2, p. 211-222, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://seer.upf.br/index.php/rep/article/viewFile/2052/1282>>. Acesso em: 03 set. 2017.

URT, Danielle Mansur Bumlai. **Ações interculturais nas escolas de fronteira**: integração e preservação da identidade. 2014. 118 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Fronteiriços) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2014. Disponível em: <<http://ppgefcpn.sites.ufms.br/files/2016/01/Danielle-Urt-Mansur-Bumlais-Duma.pdf>>. Acesso em: 29 jun. 2017.