

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM SOCIEDADE,
CULTURA E FRONTEIRAS - NÍVEL DE MESTRADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUAGEM, CULTURA E IDENTIDADE**

ALINE CRISTINA PAIVA

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA DIVERSIDADE E ESCOLAS NAS
FRONTEIRAS: O CASO DE FOZ DO IGUAÇU COM A ARGENTINA E O
PARAGUAI**

**FOZ DO IGUAÇU-PR
2016**

ALINE CRISTINA PAVA

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA DIVERSIDADE E ESCOLAS NAS
FRONTEIRAS: O CASO DE FOZ DO IGUAÇU COM A ARGENTINA E O
PARAGUAI**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual do Oeste do Paraná- UNIOESTE- para obtenção do título de Mestre em Sociedade, Cultura e Fronteiras, junto ao Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras. Linha de pesquisa: Linguagem, Cultura e Identidade.

Orientadora Profa^a.Dra. Regina Coeli Machado e Silva.

FOZ DO IGUAÇU-PR
2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca do Campus de Foz do Iguaçu – Unioeste
Ficha catalográfica elaborada por Miriam Fenner R. Lucas - CRB-9/268

P149 Paiva, Aline Cristina

Políticas educacionais para diversidade e escolas nas fronteiras: o caso de Foz do Iguaçu com a Argentina e o Paraguai / Aline Cristina Paiva. - Foz do Iguaçu, 2016.

141 f., il.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Regina Coeli Machado e Silva

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras - Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

1. Tríplice Fronteira (Argentina, Brasil e Paraguai) – Educação. 2. Escolas – Foz do Iguaçu – História. 3. Multiculturalismo – Foz do Iguaçu. 4. Educação e Estado. I. Título.

CDU 37(81:82:892)
37.014.5

ALINE CRISTINA PAIVA

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA DIVERSIDADE E ESCOLAS NAS
FRONTEIRAS: O CASO DE FOZ DO IGUAÇU COM A ARGENTINA E O
PARAGUAI**

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do Título de Mestre em Sociedade, Cultura e Fronteiras e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Sociedade, Cultura e Fronteiras – Nível de Mestrado, área de Concentração em Linguagem, Cultura e Identidade, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Neiva Maria Jung
Universidade Estadual de Maringá (UEM)
Membro Efetivo convidado

Prof.Dr. Fernando José Martins
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)
Membro Efetivo da Instituição

Profa.Dra. Regina Coeli Machado e Silva
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)
Orientadora

Foz do Iguaçu, 15 de março de 2016

Dedico este trabalho

Aos meus pais João e Maria,
Aos meus irmãos William e João Victor
Ao meu namorado Eduardo.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, à Professora Dra. Regina Coeli Machado, pela compreensão, pelas sábias orientações que não se limitaram às páginas desta dissertação.

Ao professor Dr. Fernando José Martins e à professora Dra. Neiva Maria Jung pela participação na banca de defesa.

Aos meus pais Maria Aparecida e João Bosco e irmãos João Victor e William que me deram o suporte necessário para essa jornada, foi pensando neles que nos momentos mais difíceis tive força para prosseguir.

A todos os meus amigos que me apoiaram com as leituras de meus rascunhos, correções e pelo incentivo, que, de modo direto ou indireto, contribuíram para a conclusão deste trabalho.

Ao Eduardo, Eliana e Bárbara que me deram o suporte emocional, apoio e carinho em toda essa trajetória.

A primeira condição para modificar a realidade consiste em conhecê-la.

Eduardo Galeano (1985)

PAIVA, Aline Cristina. Políticas Educacionais para a diversidade e escolas nas fronteiras: O caso de Foz do Iguaçu na fronteira com a Argentina e o Paraguai. 2016. 149 páginas. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Sociedade, Cultura e Fronteiras)- Universidade Estadual do Oeste do Paraná- UNIOESTE, Foz do Iguaçu.

RESUMO

O objetivo desta dissertação é investigar as relações entre políticas educacionais e a diversidade cultural presente na fronteira de Foz do Iguaçu, localizada no estado do Paraná. A cidade brasileira, juntamente com Ciudad del Este no Paraguai e Puerto Iguazú na Argentina, formam a tríplice fronteira, que dentre outras características, é conhecida pelo turismo e pelas intensas relações comerciais. O processo de formação de Foz do Iguaçu foi marcado pela influência dos países da fronteira e pela presença de outras nacionalidades e etnias. Trata-se, portanto, de uma cidade, não apenas diversa pela presença dos paraguaios e argentinos, mas que também é compartilhada por libaneses, chineses, coreanos, chilenos, bolivianos, italianos, dentre outros. A escola e as políticas educacionais para esse contexto é o centro desta pesquisa, na medida em que a instituição escolar é um importante espaço de socialização. A história da educação em Foz do Iguaçu e a história das políticas educacionais no Brasil revelam como a escola é uma instituição importante na formação da identidade nacional e como estas afetam a relação com o 'outro'. Nesse sentido, foram analisados documentos de políticas educacionais para a diversidade implementadas após a Constituição de 1988, sendo elas: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, os Parâmetros Curriculares Nacionais para a pluralidade cultural de 1997, o Plano Estadual de Educação do Paraná de 2015 e o currículo básico para a escola pública municipal do oeste do Paraná, feita pela Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (AMOP), em 2007. Por último buscou-se analisar o Programa Escola Intercultural Bilíngue, iniciativa do Mercosul, que tem como objetivo integrar as regiões fronteiriças por meio da educação. Com base nas análises das políticas educacionais para a diversidade, principalmente a partir de 1988, verificou-se uma tendência universalista dessas políticas para a diversidade que difere da diversidade particular vivida em Foz do Iguaçu.

PALAVRAS-CHAVE: políticas educacionais, escola, estado, fronteira.

PAIVA, Aline Cristina. Educational policies for diversity and schools in the boundaries: the case of Foz do Iguaçu on the border with Argentina and Paraguay. 2016. 149 pages. Dissertation (Masters in Interdisciplinary Society, Culture and Borders) - State University of Western Paraná-UNIOESTE, Foz do Iguaçu.

ABSTRACT

The objective of this study is from the relationship school and state, investigate educational policies and consider whether they make it possible to work with diversity on the border of Foz do Iguaçu, in the state of Paraná. The Brazilian city, along with Ciudad del Este in Paraguay and Puerto Iguazu in Argentina, form the triple border, which among other characteristics, is known for tourism and the intense trade relations. The process of formation of Foz do Iguaçu was marked by the influence of the border countries and the presence of other nationalities and ethnicities. It is, therefore, a city not only different by the presence of Paraguayan and Argentinean neighbors, but that is also shared by Lebanese, Chinese, Korean, Chilean, Bolivian, Italian, among others. The school and educational policies in this context become the center of this research, since the school is a major means of training and socialization of individuals and may contribute to the integration process, the intercultural bias, or other hand, being a border, to disregard the existence of ethnic and cultural diversity that makes up the school environment. The reasons for the discussions in this work pass necessarily by the nation-state relationship with school. The history of education in Foz do Iguaçu and the history of educational policies in Brazil reveal how the school is an important institution in the national identity formation, and how they impact relations in border schools. To analyze the educational policies for diversity policies were analyzed educational documents from the Constitution of 1988, it derived the Law of Guidelines and Bases of National Education in 1996 and the National Curriculum Guidelines for cultural plurality in 1997. These two policies, along with the State Plan for 2015 Paraná Education and basic curriculum for public school in western Paraná, made by the Association of western Paraná Cities (AMOP) in 2007. to discuss public policies in the border region implies think of the region as a whole. An example of an educational policy for border, is the Intercultural Bilingual School Program, the Mercosur initiative, which passed through discussions with other countries in the border region. In the city of Foz do the program takes place at the Municipal School Adele Zanotto Scalco and aims to contribute to the integral formation of children, adolescents and young people, through the articulation of actions aimed at regional integration through intercultural education by offering the bilingual education. In order to get to know an educational policy, there were two interviews with Brazilian teachers, one former member of the program and the other, which entered the year 2015 with the interviews it was possible to collect the first impressions of the program in Foz do Iguaçu, its challenges and its importance as an educational policy in the field of linguistics integrationist content to influence future public policy.

KEYWORDS: educational policies, school, state, border.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01 - A Tríplice Fronteira- Argentina, Brasil e Paraguai.....	26
Figura 02- Favela Paraisópolis em contraste com o bairro de classe alta, Morumbi em São Paulo, capital.....	27
Figura 03-Faixa de Fronteira do Brasil com os países da região.....	28
Figura 04- Mapa da região da Tríplice Fronteira- Argentina, Brasil e Paraguai.....	52
Figura 05-- Grupo Escolar Bartolomeu Mitre.....	60
Figura 06- Escola Jorge Schimmelpfeng, com crianças carentes sob os cuidados do Capitão Cyriaco e de José Vicente Ferreira (os dois adultos à direita da foto rara).....	64

|

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AGB- Associação dos Geógrafos Brasileiros

ANPUH- Associação Nacional de História

AMOP – Associação dos Municípios do Oeste do Paraná

CEE/PR- Conselho Estadual de Educação do Paraná

CF- Constituição Federal

COEF- Coordenação Geral de Ensino Fundamental

CONAE- Conferência Nacional de Educação

CMC- Conselho do Mercado Comum

CRUTACS- Centros Rurais Universitários de Treinamento e Ação Comunitária

DCE – Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná

DICEI- Diretoria de Currículos e Educação Integral

EBN- Empresa Brasileira de Notícias

GEREI- Gerência Regional de Educação e Inovação

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IPOL- Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística

ISEB- Instituto Superior de Estudos Brasileiros

PNC – Parâmetros Curriculares Nacionais

IMS- Instituto Mercosul Social

LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC- Ministério da Educação

MEC Y T- Ministério de la Educación, Ciencia y Tecnología

MERCOSUL- Mercado Comum do Sul

MOBRAL- Movimento Brasileiro de Alfabetização

MST- Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

NRE- Núcleo Regional de Educação

OMS- Organização Mundial da Saúde

PPA- Plano Pluri Anual

PEIF- Programa Escolas Interculturais Bilíngues

PEIBF- Programa Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira

PCN- Parâmetros Curriculares Nacionais

PDI- Plano de Desenvolvimento Integrado

PEE/PR- Plano Estadual de Educação do Paraná

PF- Polícia Federal

PME- Plano Municipal de Educação

PNE- Plano Nacional de Educação

PNLD- Plano Nacional do Livro Didático

PP- Política Pública

MERCOSUL- Mercado Comum do Sul

RME- Reunião de Ministros da Educação

SEB- Secretaria da Educação Básica

SECAD- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SEED/PR- Secretaria de Estado da Educação do Paraná

SENAC- Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SEM- Setor Educacional do Mercosul

SISFRON- Sistema Integrado de Monitoramento de Fronteiras

SIS-MERCOSUL- Sistema Integrado de Saúde do Mercosul

SUED- Superintendência da Educação

SUS- Sistema Único de Saúde

TEC- Tarifa Externa Comum

UFF- Universidade da Fronteira Sul

UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNILA- Universidade Federal da Integração Latino-Americana

UNIOESTE- Universidade Estadual do Oeste do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
I. Caminhos da pesquisa: o percurso metodológico	20
II. Estrutura da dissertação	21
CAPÍTULO 1. É PRECISO FALAR DA ESCOLA NA FRONTEIRA	25
1.1 Fronteira- Primeiras aproximações	25
1.2 Fronteira e a educação como construto da nação	29
1.3. Reatualização de nação por deslizamentos em seus limites fronteiriços	32
1.4. A porosidade do Estado sob a forma de políticas públicas	36
1.5 O contexto escolar vivido entre fronteiras: a escola como reguladora do Estado	41
CAPÍTULO II. A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM FOZ DO IGUAÇU: CONSTRUTOS	50
2.1 Contexto histórico	51
2.1.Colônia Militar de Foz do Iguaçu e as primeiras escolas da região	53
2.2. O projeto nacionalista do Estado Novo e a ‘nacionalização da fronteira’	61
2.3. Da construção de Itaipu à ‘onda’ de migração e imigração: seus impactos na educação	64
2.4. A Educação a partir da Constituição de 1988: O direito à diversidade nas escolas	69
CAPÍTULO III. POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO NA FRONTEIRA ENTRE ARGENTINA, BRASIL E PARAGUA	71
3.1. Políticas Públicas: conceitos e abordagens	71
3.2. Caminhos das políticas educacionais no Brasil	74
3.3. Políticas educacionais a partir da Constituição de 1988	83
3.4. Escola e diversidade: O que temos em termos de políticas educacionais?	84
3.4.1. A LDB/96 - A primeira lei originária da iniciativa civil e do legislativo	86
3.4.2 Os Parâmetros Curriculares Nacionais	91
3.4.3. O Tema Transversal: Pluralidade Cultural	94
3.4.4. O Plano Estadual de Educação do Paraná	98
3.4.5. O Currículo da AMOP	100
3.4.6 Algumas considerações	103
3.5. O Programa Escolas Interculturais Bilíngües: um exemplo de política educacional para a fronteira	104
3.5.1. Do processo de elaboração	107
3.5.2. Do processo para implementação da política pública	108
3.5.3. Avaliação da Política Pública- Primeiros impactos do PEIBF	110
3.5.4 O PEIF em Foz do Iguaçu	116
3.5.5. As fronteiras do projeto	122
3.5.6. PEIF: Uma alternativa na fronteira	123

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS 126

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 130

INTRODUÇÃO

Esta dissertação apresenta um estudo sobre as políticas educacionais e diversidade em região de fronteira internacional. Os estudos fronteiriços perpassam por diversas áreas do conhecimento, como a Geografia, Sociologia, Antropologia, Ciência Política que tem apresentado inúmeras pesquisas, a partir das mais variadas formas de conceituar e abordar a temática (FRANÇA; DORFMAN, 2013). No que se refere aos estudos sobre a região de fronteira, na área da educação, a produção ainda é tímida no Brasil (FEDATTO, 1995; CITRINOVITZ, 1996; ROSSATO, 2003).

Para Pereira (2009), isso se reflete no processo de desenvolvimento das políticas públicas, que até recentemente estavam sendo tratadas de forma homogênea e unilateral, ou seja, sem levar em consideração as particularidades de cada região fronteiriça. No que tange à política educacional brasileira, esta deve ser pensada em contexto amplo, onde fatores como a Constituição Federal, a política nacional de direitos humanos e os acordos e tratados internacionais, devem ser considerados, assim como os fatores sociais e culturais da sociedade brasileira (SILVA; MOURA; MELLO, 2013). Segundo Azevedo e Aguiar (2001), os estudos sobre as políticas educacionais para região de fronteira no Brasil são recentes, mas encontra-se em processo de construção e crescimento.

Por outro lado, grupos como a Rede RETIS do Departamento de Geografia da Universidade Federal do Rio de Janeiro atuam desde 1994 com pesquisa de limites e fronteiras internacionais. Com uma ampla rede de associados, o grupo conta com um acervo digital¹ com diversas notícias, artigos, teses e dissertações sobre fronteiras internacionais, incluindo trabalhos sobre educação e fronteira internacional. Existe também o acervo digital² do Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Lingüística, fundado em 1999, com sede em Florianópolis, Santa Catarina, Brasil, que desenvolve projetos de apoio técnico às comunidades às comunidades de falantes de línguas e variedades linguísticas

¹Site oficial do Retis: < <http://www.retis.igeo.ufrj.br/> > Acesso em 23/06/2015.

²Site Oficial do Ipol : <<http://e-ipol.org/publicacoes/>> Acesso em 23/06/2015.

minoritárias do Brasil e do Mercosul, objetivando a manutenção e divulgação da diversidade lingüística brasileira. O instituto, além de publicações próprias, divulga inúmeros trabalhos que tratam do tema das políticas lingüísticas, sendo um important mecanismo de busca para pesquisa relacionadas à educação e fronteira internacional, divulgando trabalhos como o de Sagaz (2013) e Pereira (2014) que apresentam em suas dissertações o tema das escolas interculturais bilíngües de fronteira.

As universidades localizadas nas regiões de fronteira internacional tem se constituído enquanto importantes centros de investigação sobre educação e fronteira, a citar: a Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), que possui o programa de pós-graduação *strictu sensu em Sociedade, Cultura e Fronteira* que, conforme as especificações em sua página oficial³ tem entre outros objetivos “qualificar profissionais que desenvolvam, durante o processo de formação, capacidades para coordenar estudos e pesquisas transfronteiriços, na perspectiva de ultrapassar as fronteiras geopolítica”. Nos últimos anos também foram criadas outras universidades em regiões de fronteiriças, como a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFF) criada em 2009, localizada na Mesorregião Grande Fronteira Mercosul e a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) criada em 2010 na cidade de Foz do Iguaçu no Paraná. Dentre outros objetivos, estas instituições buscam o desenvolvimento de pesquisa em regiões fronteiriças, contribuindo assim para o crescimento de estudos no campo das políticas educacionais em região de fronteira internacional.

O interesse em tratar do tema da fronteira e políticas educacionais começou em 2011, momento em que saí de uma pequena cidade do interior de Minas Gerais para chegar à cidade de fronteira, Foz do Iguaçu, no Oeste paranaense, com o objetivo de cursar uma segunda graduação, pois sou licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Viçosa, em Minas gerais, e agora bacharel em Ciência Política e Sociologia pela Universidade Federal da Integração Latino-Americana. As duas graduações foram fundamentais para despertar o interesse pela pesquisa e pelo mestrado interdisciplinar em Sociedade, Cultura e Fronteiras, o que resultou nesta dissertação.

³Página virtual do Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. <<http://www.unioeste.br/pos/sociedadeecultura/>>. Acesso em 13/08/2014.

Quando fiz a graduação em Pedagogia, meu interesse em políticas educacionais para a diversidade nasceu em disciplinas de Sociologia da Educação e principalmente na disciplina que discutia as relações étnicas e raciais nas escolas e a formação do professor. A partir das reflexões sobre a função da escola e do professor em lidar com a diversidade étnica e racial, em sala de aula meu problema de pesquisa para a elaboração do trabalho de conclusão de curso foi de trabalhar a formação dos professores para desenvolver o trabalho com a Lei 10.639/03 que tornou obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas, públicas e particulares. Ao término do curso, senti a necessidade de realizar outra graduação, a fim de me aprofundar melhor no campo da sociologia e da educação. Conheci o curso da Unila e ingressei no curso de Ciência Política e Sociologia no ano de 2011. O interesse por estudar na referida instituição era despertado pela curiosidade em viver em uma cidade de fronteira e pela proposta de integração latino-americana que a universidade propõe.

Finalizei a graduação em Ciência Política e Sociologia e meu objeto de pesquisa foi as políticas educacionais no contexto do neoliberalismo a partir dos anos de 1990, em comparação com as políticas educacionais propostas pelos movimentos sociais. Seguindo a proposta de integração da Unila, optei por um estudo comparado com as propostas oriundas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) no Brasil e dos Movimentos Indígenas na Bolívia. Entretanto, minhas indagações sobre a vivência de escolas na fronteira não puderam ser respondidas. Durante estes anos em Foz do Iguaçu, meu olhar sobre as relações em meio à diversidade de etnias e nacionalidades mudou significativamente e segue em transformação.

Meus primeiros contatos com a população e com os meios de comunicação local, e as imagens que eles tinham sobre o lugar em que moravam, logo contrastou com meu imaginário sobre o que é uma fronteira. A violência diária presente nos jornais televisivos e impressos fadava a fronteira como o inevitável caminho para entrada do tráfico de drogas e armas. A ponte da Amizade, que liga a cidade de Foz do Iguaçu à *Ciudad del Este*, como o limbo entre o legal e o ilegal. A passagem dos trabalhadores caracterizados como informais, era uma constante nos jornais. A frase “tinha que ser paraguaio” chegou aos meus ouvidos algumas vezes, como também as noções de que a *Ciudad del Este* era suja e desorganizada e o país de um modo geral, atrasado e pobre. Também eram perceptível as imagens referentes aos

árabes, caracterizados como ricos e isolados do restante da população, além da falta de distinção da comunidade árabe pelo país de origem ou pela divisão religiosa que há entre xiitas e sunitas dentro do islamismo. Exemplos como esses me provocaram. Ingenuamente pensava apenas no lado positivo dessa integração entre diferentes nacionalidades e etnias, mas a vivência na cidade permitiu-me ampliar essas referências do que era fronteira para outras 'fronteiras', e mais ainda, deslocou minha atenção para as escolas brasileiras que recebem diferentes perfis de imigrantes, o que torna a região fronteiriça tão peculiar.

Meus primeiros questionamentos eram de como a escola recebia esses alunos estrangeiros, como era organizada a documentação escolar, como era realizado o diagnóstico de alunos que haviam começado seus estudos em seu país de origem e como eram as relações professor - aluno, aluno-aluno e escola-aluno. Essas primeiras inquietações me levaram a outras, como a questão do currículo escolar em cidades de fronteira, uma vez que há uma tendência nos currículos oficiais à homogeneização, como ao monolinguismo. Outro ponto é sobre como a escola lida não apenas com a questão do idioma, mas também, como ela se posiciona diante dos conflitos, como estigmas negativos relacionados à origem dos alunos, que podem se revelar muitas vezes como práticas xenofóbicas. Na tentativa de inferiorizar o outro é comum escutar brasileiros que tratam os paraguaios como "xirú"⁴ e preguiçoso, não aprende porque "a escola lá é fraca". Esses comentários foram constantes em sala de aula, durante o período em que lecionei sociologia para jovens e adultos em um cursinho popular entre os anos de 2011 e 2013 em Foz do Iguaçu. Nas ocasiões em que se abordava o tema da fronteira, a imagem que se tinha do paraguaio era carregada de valores negativos.

Tantas inquietações, impossíveis de serem abarcadas em uma mesma pesquisa, pois estudar uma realidade fronteiriça exige 'olhares demorados' para o objeto em estudo, tiveram que ser delimitadas na seguinte proposta: pensar as políticas educacionais para a diversidade nas escolas de fronteira internacional, nesse caso, nas escolas de Foz do Iguaçu, cidade que faz divisa com a cidade Argentina de *Puerto Iguazú* e *Ciudad del Este* no Paraguai.

⁴O termo xiru é de origem guarani: Che: "eu, meu" e iru : "companheiro, amigo", que traduzindo para o português significa "meu amigo" "meu companheiro", mas para os brasileiros, tomou a conotação de falsificado (TRISTONE, 2011).

Ao delinear parte do percurso insiro parte de meus valores e visão de mundo que, concordando com Ludke e André (1986), irão influenciar a maneira como a pesquisa é proposta: “em outras palavras, os pressupostos que orientam seu pensamento vão também nortear sua abordagem de pesquisa” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.03).

A justificativa da delimitação empírica passa pela relação fronteira entre o Estado nacional e a escola. O espaço escolar é visto como um espaço de tensões e contradições, em que se manifestam as mais distintas formas de relações sociais, onde o preconceito, o racismo, a xenofobia e a exclusão ocorrem ao mesmo tempo em que se “combate essas formas de violência”. A escola nesta dissertação não é uma entidade a parte, uma máquina do Estado. É também instrumento do Estado, ao mesmo tempo que perpassa pela vida de diferentes sujeitos, como os professores, alunos, diretores, pesquisadores que podem criar condições de resistência a fim de construírem outros currículos a margem do Estado e adaptá-los à realidade local e não universal.

Nesse sentido, estudar as políticas públicas educacionais a partir da diversidade nas escolas de fronteira, parte da hipótese de que o Estado ao mesmo tempo em que se faz presente na fronteira, a deixa às margens, quando não consegue a partir das políticas educacionais nacionais direcionadas ou não para a diversidade, lidar com as diferenças próprias de uma realidade fronteiriça.

O objetivo desta dissertação é investigar as políticas educacionais e as relações com a diversidade na fronteira. A diversidade qual nos referimos reside na presença de múltiplas nacionalidades e etnias presentes nas escolas e o que essa presença e suas manifestações, a partir das relações entre os diferentes sujeitos acarretam para a escola. Embora os questionamentos desta pesquisa envolva as escolas, o objeto principal da pesquisa são os documentos e as políticas educacionais para a diversidade para as escolas situadas em região de fronteira internacional.

A fim de desenvolver a hipótese de trabalho, o primeiro capítulo aborda o tema da fronteira. É preciso compreender a polissemia e as diferentes abordagens no âmbito da pesquisa. Albuquerque (2009) apresenta os novos enfoques sociológicos, historiográficos e antropológicos que tem dado acesso a pesquisas no campo das práticas culturais e sociais para além da visão tradicional de fronteira político-jurídica. Na concepção de José de Souza Martins (1997), a fronteira se faz

de muitas e diferentes coisas, fronteiras espaciais, fronteira do pensamento, fronteira da civilização etc. Conforme essa citação, a concepção de fronteira ultrapassa a visão tradicional, pois para o referido autor, fronteira pressupõe diferentes significados, sejam eles, políticos, econômicos, sociais ou culturais.

A partir do enfoque da fronteira enquanto limite jurídico e de espaço de relações sociais, busca-se relacioná-los, partindo do pressuposto de que o nascimento da fronteira enquanto limite jurídico, estabelecido para demarcar os territórios entre os Estado nacionais, desencadeou em outros processos no campo social que devem ser analisados, a fim de desmistificar a cristalização das fronteiras, como um espaço naturalizado.

I. Caminhos da pesquisa: o percurso metodológico

Metodologicamente, fizemos levantamentos de dados em fontes históricas e documentais, para “investigar os acontecimentos, processos e instituições do passado” (LAKATOS; MARKONI, 2003, p.106). Compreende-se que para entender as atuais formas de organização social na fronteira, é fundamental refazer a história dessas instituições e costumes desde sua origem. Desse modo, foi possível, no momento da contextualização do objeto de estudo, perceber quais foram os fatos que influenciaram sua atual estrutura. Assim, o primeiro e segundo capítulo centrou-se, principalmente, na pesquisa bibliográfica, que consistiu no levantamento de dados por meio de livro, artigos e periódicos impressos e *online*.

O terceiro capítulo apresenta a análise das políticas educacionais. Na primeira parte da investigação utilizou-se da pesquisa documental, que difere da pesquisa bibliográfica pela natureza das fontes de dados, que são ricas e estáveis (GIL, 2010). São considerados documentos “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.38).

Os documentos analisados foram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96); os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN'S) de 1997, o currículo básico para a escola pública municipal do Oeste do Paraná (2007), produzido por iniciativa da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (AMOP), e o Plano Estadual de Educação do Paraná (PEE/PR).

Utilizamos como referencial analítico a abordagem de políticas públicas de Leite e Flexor (2006) e Secchi (2013) para análise do Programa Escola Intercultural Bilíngüe de Fronteira.

As entrevistas semiestruturadas também fizeram parte do arcabouço metodológico da pesquisa. Conforme Ludke e André (1986), as entrevistas não estruturadas, onde não há a determinação e uma ordem rígida de questões, permitem com que o entrevistado fale do tema proposto com base nas informações que ele possui. Os benefícios da entrevista sobre outras técnicas “é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.33-34).

As entrevistas foram realizadas com duas professoras da escola brasileira que recebem o Programa Escolas Interculturais Bilíngüe de Fronteira. Uma das entrevistadas participa do desenvolvimento do programa desde seu início e a outra professora passou a acompanhar o projeto em 2015. Essa escolha permitiu conhecer as diferentes fases da inserção do programa na escola. O principal objetivo da entrevista foi o de analisar os impactos do PEIF na prática, a partir das experiências relatadas. O PEIF foi a única política analisada a partir de entrevistas aos atores diretamente envolvidos, pois até o momento da redação desta dissertação constatou-se que este programa é a única política educacional oficial do Estado direcionada especificamente para escolas em região de fronteira internacional.

II. Estrutura da dissertação

Esta dissertação está estruturada em três capítulos, juntamente com a introdução e considerações finais. No primeiro capítulo- É preciso falar de escola na fronteira- buscou-se a revisão de literatura sobre a temática fronteira. Em seguida, a Fronteira, o Território e Estado-nação são abordados, partindo do princípio de que, no processo de consolidação do Estado-nação, o território representou o espaço onde o Estado exerce a sua soberania (BOBBIO, MATTEUCIA, PASQUINO, 2004). A fronteira se insere na condição de limite político, fundamental para delimitar o território, que por sua vez será o espaço onde o imaginário da nação é construído

(ANDERSON, 1993). A seção seguinte apresenta os aspectos da cidade fronteiriça de Foz do Iguaçu, que permite dizer que ela, juntamente com *Ciudad del Este* e *Puerto Iguazú*, conformam uma região fortemente interligada, em que fatores, como os econômicos e sociais afetam as três cidades.

A premissa da tríplice fronteira enquanto uma região conectada é observada nos exemplos apresentados na seção 1.4 A porosidade do Estado na fronteira. Um deles demonstra a necessidade de se criar ações conjuntas para resolver questões como a regulamentação do trabalhador que atravessa de um país para o outro na busca por melhores condições de salário e que, ao não possuir os documentos que o regularize, não possui direitos de trabalho garantidos. Os dois últimos tópicos deste mesmo capítulo abordam identidade e as escolas na fronteira, respectivamente. As diferenças que tem como um dos marcadores a identidade, são evidenciadas nas escolas que se apresenta, neste contexto, enquanto reguladora, a partir de padrões universalistas construídos sem um diálogo com a alteridade (ARROYO, 2007).

O capítulo II- A História da Educação em Foz do Iguaçu: construtos e contradições para a consolidação do Estado-nação concentrou-se no processo de formação das escolas no contexto em que a cidade de Foz do Iguaçu foi formada, como também sua relação com a fronteira. A Colônia Militar, criada para proteção e colonização do território, marca o início das demandas pela criação de escolas que, na ausência do poder público, eram improvisadas pelos setores da sociedade (EMER, 1991). A influência dos países vizinhos no início do século XX é evidenciada em relatórios que explicam que a ausência de escolas é um fator preocupante, pois as crianças brasileiras estavam indo estudar na Argentina. Essa influência está nos relatórios do Plano de desenvolvimento integrado (PDI) da década de 1970 que, ao analisar a escola e os motivos do fracasso escolar, culpabiliza os alunos estrangeiros que não falam o português. A década de 1930 e o projeto de nacionalização de Getúlio Vargas são abordados para analisar a importância que a escola tinha para a construção do projeto de nação.

O último capítulo, Políticas Públicas para a educação na fronteira entre Argentina, Brasil e Paraguai, teve como objetivo analisar as políticas públicas educacionais para a diversidade. Após traçar a trajetória das políticas educacionais no Brasil verificou-se seu vínculo direto com as condições históricas de cada época. No Brasil colônia as necessidades estavam voltadas para a catequização do indígena e na instrução dos filhos dos proprietários de terra, e da elite colonial como

um todo (MARCILIO, 2005). A chegada da coroa portuguesa em 1808 marca o período das reformas pombalinas. Marques de Pombal criou uma série de cursos profissionalizantes, escolas militares, tanto de nível médio, como superior (GHIRALDELLI JR, 2001).

As primeiras décadas de 1930 marcam o início do predomínio das reformas educacionais de teor nacionalista. Até 1930, a estrutura econômica brasileira estava voltada para o modelo agrário-exportador, principalmente no campo da cafeicultura. Com a crise do modelo oligárquico e a entrada de Getúlio Vargas no poder, um novo modelo de produção se configura, mas a dependência do capital estrangeiro permanece. É o modelo de substituição de importações iniciado em 1930, caracterizado pela intervenção estatal na economia e no incentivo à criação de indústrias (IANNI, 1994).

No campo educacional é criado o Ministério da Educação e da Saúde e com ele importantes políticas educacionais, como a reforma Francisco Campos em 1931, que regulamentou as escolas superiores, secundárias e primárias, incorporando algumas concepções pedagógicas inovadoras (SAVIANI, 2008).

O fim do Estado Novo, com a nova constituinte, proporcionou algumas mudanças na educação. Em 1946, o Ensino Primário e o Ensino Normal foram regulamentados, foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial-SENAC. As principais reformas educacionais aconteceram no governo de Juscelino Kubitschek (1956-1960). A construção de Brasília, a abertura ao capital estrangeiro e o investimento em tecnologia marcaram um período em que a nação é mobilizada para superar seu atraso. No campo da educação, o programa de metas do governo priorizou a formação técnica dos trabalhadores.

Na década de 1950, inicia-se o debate sobre a Educação de Jovens e Adultos e sua função até então destinada à mera transmissão de conteúdos. É o começo do debate em torno da educação popular, que incluíam vários adeptos, educadores, líderes comunitários, intelectuais e estudantes de todo o país. A liberdade de expressão nos primeiros anos da década de 1960 permitiu que houvesse a criação de diversos espaços para promoção das massas e da educação popular. Inspirado nesse movimento de base, o Plano de Nacional Alfabetização de 1964, no governo de João Goulart, criou o método que alfabetizava em 40 horas, guiado pelo método de Paulo Freire. Contudo, com o golpe militar em 1964, o plano mal chegou a ser implantado (PAIVA, 1984).

A partir do governo dos militares, em termos educacionais, presencia-se a repressão, exclusão das camadas populares do ensino profissionalizante e o desmantelamento da organização docente (GHIRALDELLI JR, 2001).

A Constituinte de 1988 marca a retomada da participação de diferentes grupos organizados da sociedade, como os movimentos sociais, nas proposições de políticas públicas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 96 é, nesse sentido, considerada um grande avanço ao incluir, em 2003 e 2008, a Lei 10.639/03, que torna o ensino de história da África e da cultura afro-brasileira, como obrigatório no currículo das escolas públicas e brasileiras. Os Parâmetros Curriculares Nacionais, com o tema transversal pluralidade cultural, também são outros dispositivos que buscam abordar a diversidade étnico-racial nas escolas brasileiras (BRASIL, 2003).

Apesar dos avanços das políticas educacionais para diversidade, algumas análises apontam para a sua tendência homogeneizadora (ABG, 1996). As políticas em nível estadual não são muito diferentes dos pressupostos nacionais, na medida em que estão subordinados à LDB/96 e isso inclui o currículo básico para a escola pública municipal do Oeste do Paraná, feito pela Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (AMOP).

Dentre as políticas educacionais estudadas, o Programa Escolas Interculturais Bilíngües de Fronteira é um programa que nasceu com o objetivo de promover o processo intercultural por meio do ensino bilíngüe nas escolas pertencentes a regiões de fronteira internacional. Os primeiros países que aderiram ao programa foram a Argentina e o Brasil, mediante acordos assinados dentro do bloco econômico Mercosul, por meio do Setor Educacional do Mercosul (SEM), responsável por desenvolver as propostas para implementação de políticas educacionais, dentre essas a política linguística.

CAPÍTULO 1. É PRECISO FALAR DA ESCOLA NA FRONTEIRA

1.1. Fronteira- Primeiras aproximações

Etimologicamente, a palavra fronteira deriva do latim, *Fron*, e quer dizer: “de frente”. Ela foi utilizada pela primeira vez no século XIII para estabelecer o limite temporário e flutuante que separava dois exércitos de poder no momento de conflito (FÈBVRE, 1962 *apud* SILVA, 2008, p.8). Foi a partir da formação e expansão do Estado-nação que a fronteira passou a ser sinônimo de limite de soberania. O termo linha de fronteira, por sua vez, representa os limites internacionais. Tal expressão acompanhou estreitamente os avanços do pensamento moderno sobre território.

Hoje, assim como inúmeras palavras que mudam ou assumem outros sentidos de acordo com o tempo e espaço, a palavra fronteira assume outros sentidos e significados. No dicionário de língua portuguesa Aurélio⁵, a definição de fronteira é apresentada enquanto limite ou divisa de um dado território. No entanto, esta palavra não se resume à noção de separação. De acordo com Becker (2007), a fronteira é concebida como parte das relações humanas, em suas mais distintas formas, sejam elas econômicas, políticas, sociais, religiosas, culturais ou simbólicas. Os novos enfoques sociológicos, historiográficos e antropológicos têm ampliado as possibilidades de estudos diferenciados acerca do tema fronteira. Um exemplo disto são as análises sobre práticas culturais e ações sociais. Para Albuquerque (2010), a fronteira apresenta-se como um cenário de relações sociais:

As fronteiras podem ser vistas como um campo singular de relações sociais entrelaçadas com os atuais processos de globalização e de redefinição do papel dos limites entre os Estados nacionais. A fronteira é geralmente percebida por esses estudiosos como um lugar de passagem, de contato e tradução cultural (ALBUQUERQUE, 2010, p.48).

Nesse sentido, a palavra fronteira não é neutra, ao contrário, é carregada de inúmeros sentidos como exemplifica Fábio Régio Bento: “para o contrabandista, fronteira significa aflição, para o exilado político, passar a fronteira, significa libertação” (BENTO, 2012, p.2).

⁵Ver Dicionário Aurélio Online. Disponível em: <<http://www.dicionariodoaurelio.com/fronteira>>. Acesso em: 01/10/2014.

Na perspectiva durkhiemiana, Fronteira é definida enquanto um fato social. Em, *As Regras do Método Sociológico* (1865), Émile Durkheim busca trata-la como coisa, ou seja, algo possível de ser estudado. Sendo coisa social, a fronteira é exterior ao indivíduo, assim, torna-se passível de ser compreendida e explicada racionalmente. Regina Coeli Machado e Silva (2015), citando Strathern (2014), aponta, entretanto, que a “fronteira é um dos conceitos menos sutis da análise sociológica como reificação de uma abstração social”. É a partir dessa mesma abstração que obtemos efeitos sociais tanto de exclusão e quanto de participação social, demonstrado as “ambiguidades do Estado-Nação brasileiro e das suas fronteiras geopolíticas” (STRATHERN, 2014 *apud* SILVA 2015, p.1).

De maneira geral, os estudos referentes à fronteira apresentam-se tanto no sentido *Stricto* - a noção tradicional, onde fronteira é a divisa entre estados, no âmbito nacional ou internacional⁶ - como também no sentido *Lato* - neste caso, as fronteiras do pensamento, sendo elas nômades e sociais. A respeito deste último, pode-se mencionar o exemplo de uma cidade marcada pela desigualdade social. Nela, a fronteira manifesta-se por meio da disposição das residências estão dispostas: a cidade de São Paulo demonstra estas fronteiras: de um lado, comunidades carentes, de outro, casas luxuosas⁷.



Imagem 1 - A Tríplice Fronteira- Argentina, Brasil e Paraguai
Fonte: www.oiguassu.com

⁶Vide imagem 1.

⁷Vide imagem 2.



Imagem 2 - Favela Paraisópolis em contraste com o bairro de classe alta, Morumbi em São Paulo, capital

Fonte e foto: Tuca Vieira- <http://www.tucavieira.com.br/A-foto-da-favela-de-Paraisopolis>.

Desse modo, nesta dissertação, ao tratarmos a fronteira em seu sentido geográfico, estaremos buscando a localização, no tempo e espaço, de onde estamos falando. Quando ampliarmos a noção deste termo para os sentidos político e social, estaremos buscando responder a questões que dizem respeito às consequências de um processo histórico em que os Estados nacionais, mesmo tendo realizado as demarcações de seus limites, não conseguiram impedir que o mesmo ocorresse entre as populações que transitam em seu interior. É o que afirma Albuquerque (2010), para o qual:

A reflexão sobre identidades nacionais e os conflitos sociais nas áreas de delimitações dos Estados-Nacionais produzem novas abordagens sobre as fronteiras e desnaturalizam as 'fronteiras naturais' das nações (ALBUQUERQUE, 2010, p. 45).

Em artigo publicado na obra “Dilemas e Diálogos Platinos: Fronteiras”, Machado (2010) aponta que os estudos entre as fronteiras dos Estados-Nacionais são únicos. No caso do Brasil, a Constituição de 1988 confirmou a delimitação de 150 km, a partir do limite internacional como faixa de fronteira. Desse modo, não apenas a cidade que faz divisa com outro país é considerada fronteiriça, mas também as outras cidades que ficam dentro desta faixa de 150 km.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2014), o Brasil possui uma fronteira marítima de 7.367 quilômetros, e 16.886 quilômetros de fronteira terrestre com nove países da América do Sul, sendo eles: Argentina, Bolívia, Colômbia, Guiana, Peru, Suriname, Venezuela, Paraguai, Uruguai e com o Departamento Ultramarino Francês da Guiana, conforme observa-se na Figura 3.



Imagem 3 - Faixa de Fronteira do Brasil com os países da região.

Fonte: Jornal Tribuna: www.jornaltribuna.com.br

Como os dados assinalam a dimensão da fronteira do Brasil com os países da América Latina é expressiva, e não apenas no sentido de extensão territorial, visto que o contato direto e diário entre as populações inseridas neste contexto torna a fronteira expressiva também no que se refere à dimensão das relações sociais.

Desse modo, ao estudar as políticas públicas no contexto de fronteira internacional, não é apenas a conjuntura nacional que está sendo considerada, mas, também, o plano externo -em sentido transnacional - considerando-se os fluxos da população brasileira, paraguaia e argentina, que circulam de um país para o outro.

Fernand Braudel (1989), ao abordar as fronteiras, afirma que elas incorporam, além da dimensão espacial, também a “dimensão temporal” (BRAUDEL, 1989 *apud* Heinsfeld, 2014, 281). Como exemplo, o autor cita as divisões territoriais da América colonial feitas por Portugal e Espanha, delimitações essas que foram incorporadas antes mesmo da independência das colônias. Braudel chama atenção para este fato, afirmando que a história tem a tendência de cristalizar as fronteiras, como se fossem “acidentes naturais” (BRAUDEL, 1989, p, 147). Albuquerque (2010) também compartilha desse raciocínio. Segundo este autor, há uma tendência disseminada no senso comum em se conceber a fronteira enquanto algo dado, pronto e natural, como se não houvesse nenhum conflito de fronteira. Para além disto, a fronteira também é percebida preconceituosamente pela imprensa e o imaginário popular como uma terra de ninguém, perigosa e violenta, ou seja, espaço da ilegalidade e da transgressão.

Para Albuquerque, estas representações são construídas, principalmente, a partir de notícias negativas, associadas a conflitos violentos. Como exemplo temos a

imigração clandestina dos mexicanos para os Estados Unidos ou a disputa territorial na faixa de Gaza, entre Israel e a Palestina. Cabe ressaltar que, nesta perspectiva, os Estados nacionais desempenham um papel fundamental na construção destas concepções e noções acerca da fronteira: são eles que legitimam tais imaginários por meio de estratégias de proteção do território. No caso da fronteira com os Estados Unidos e México, a política de segurança é extremamente violenta, não apenas no sentido físico, por meio da construção de muros com arames farpados e redes de alta tensão, mas por meio de um monitoramento que existe com a utilização de tecnologias de ponta. A não obediência aos limites pode levar aqueles (não apenas mexicanos) que queiram atravessar a fronteira ilegalmente, à morte.

Segundo Kearney (*apud* MONTIEL, 2007), esta representação dos problemas fronteiriços tem estado muito presente na imprensa norte-americana e tem resultado na justificativa e defensiva do que ele denomina de “nacionalismo dos brancos” (KEARNEY, 1991 *apud* MONTIEL, 2007, p.10). Isto explicaria o atual endurecimento da política do governo estadunidense, que resulta não apenas na militarização da mesma, mas no polêmico projeto de construção de um muro ao longo da faixa de fronteira, remetendo ao modelo da “cortina de ferro” dos países europeus no período da Guerra Fria que dividia, de um lado, os países do leste europeu sob a influência da União Soviética e de outro, os países pertencentes às zonas de influência dos Estados Unidos.

1.2 Fronteira e a educação como construto da nação

Segundo o Dicionário de Política, o Estado Moderno, tal qual o conhecemos, tem suas origens nas transformações ocorridas ao final da Idade Média, que resultaram em tratados como a Paz de Vestfália, que simbolizou “o momento em que se reconhece formalmente, de modo geral, a soberania absoluta do Estado no plano internacional” (BOBBIO, MATTEUCIA, PASQUINO, 1998, p.1090). Mas, é a definição de Max Weber sobre o Estado Moderno, uma das mais conhecidas. Para ele, o Estado faz o uso legítimo da violência numa relação entre homens que dominam seus iguais em um determinado território:

Estado é uma relação de homens dominando homens, relação mantida por meio da violência legítima (isto é, considerada como

legítima). Ele é uma comunidade humana que pretende, com êxito, o monopólio do uso legítimo da força física dentro de um determinado território. (WEBER, 1998, p.98-99).

Destaca-se aqui a questão do território, uma vez que sua relação com a fronteira é inerente. Logo, falar de fronteira física, em sua definição clássica, pressupõe que haja um território que fora delimitado a partir de tratados, acordos ou mesmo a venda do território em disputa. O geógrafo Rogério Haesbaert afirma que o território está mergulhado em:

(...) relações de dominação e/ou de apropriação sociedade-espaço desdobra-se ao longo de um *continuum* que vai da dominação político-econômica mais 'concreta' e 'funcional' à apropriação mais subjetiva e/ou 'cultural-simbólica' (HAESBAERT, 2004, p.95-96).

O autor chega a esta conclusão após realizar uma análise histórico-social do termo, quando a palavra território surgiu com duas conotações: material e simbólica, “pois etimologicamente aparece tão próximo de *terra-territorium* quanto de *terreo-territor* (terror, aterrorizar)” (HAESBAERT, 2004, p. 2). O autor afirma que as duas conotações tem a ver com poder, não somente no significado tradicional de 'poder político'. “Ele diz respeito tanto ao poder no sentido mais concreto, de dominação, quanto ao poder no sentido mais simbólico, de apropriação” (HAESBAERT, 2004, p. 2).

Portanto, todo território é, ao mesmo tempo e obrigatoriamente, em diferentes combinações, funcional e simbólico, pois exercemos domínio sobre o espaço tanto para realizar “funções” quanto para produzir ‘significados’ (HAESBART, 2004, p.67).

Hoje, o modelo de Estado territorial é definido como aquele que organiza este território que, por sua vez, é delimitado por uma fronteira cuja população está unida pelo sentimento de nação. Por nação, Benedict Anderson (1993) entende que “seja uma comunidade imaginada como sendo intrinsecamente limitada e, ao mesmo tempo, soberana” (ANDERSON, 1993, p.24).

Utilizando a definição de Anderson para nação, tendo em vista que há outras definições para o termo, o autor explica que a nação é imaginada, pois, nem todos aqueles que fazem parte dela se reconhecem, ainda que tenham consciência que haja uma comunhão entre eles. Desse modo, o sentido de pertença à nação existe somente quando os sujeitos partilham de certo imaginário social, mesmo que não se conheçam mutuamente. Entretanto, esta imaginação é limitada, uma vez que seu

campo de abrangência é limitado. É soberano, assim, o anseio de qualquer nação ser livre da subordinação de outros poderes⁸ ou de outras nações.

Por fim, a nação é imaginada como uma comunidade, tendo em vista que, independentemente das desigualdades que existam entre as pessoas - sociais, políticas ou econômicas -, o senso de companheirismo extrapola as diferenças sociais que há entre elas. Para Anderson, é este sentimento de unicidade que fez com que tantas pessoas morressem em nome da defesa da nação, nos últimos séculos.

A fim de explicar como se deu este processo de construção da nação nos países europeus, Benedict Anderson menciona os jornais impressos que, quando popularizados, tornaram-se um dos meios mais eficazes de inculcar valores na sociedade, servindo então de instrumento para a construção de uma nação. Se partirmos da afirmação de Durkheim, segundo a qual a educação tem como função coletiva adaptar a criança ao meio social, faz-se necessário, para isto, que se estabeleça entre a sociedade e a escola uma “comunhão de ideias e sentimentos suficientes entre os cidadãos, comunhão sem a qual qualquer sociedade é impossível” (DURKHEIM, 2011, p.63), podemos perceber como a escola e o modo com que o Estado designa o que deve ou não conter como base comum a todo currículo nacional, torna a educação escolar um mecanismo de *constructo* da nação, seguindo, portanto a mesma premissa de Anderson.

Na cidade fronteira, durante o período de instalação e funcionamento da *Colônia Militar da Foz de Iguaçu* entre 1889 e 1912, já havia uma preocupação com o fato de as crianças brasileiras estudarem na Argentina. Afinal, estavam assimilando a cultura e os valores nacionais do país vizinho, o que ameaçava o território. Mais tarde, na Era Vargas, o projeto nacionalista de unificar o país passou pela educação. Neste período, escolas como as construídas por estrangeiros eram fechadas caso não se adaptassem às políticas nacionais que tinham, entre outros objetivos:

(...) homogeneizar a população, dando a cada nova geração o instrumento do idioma, os rudimentos da geografia e da história pátria, os elementos da arte popular e do folclore, as bases da formação cívica e moral, a feição dos sentimentos e ideias coletivos, em que afinal o senso de unidade e de comunhão nacional repousam

⁸É também imaginada como soberana porque nasceu numa época em que o Iluminismo e a Revolução destruíram a legitimidade do domínio dinástico e ordenado por Deus (ANDERSON, 1993).

(PALMEIRA, 1943, *apud* SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000, p. 93)

Diante das estratégias que o Estado Moderno desenvolveu para construir a ideia de nação, a própria fronteira política requer, quase sempre, a justificação ideológica da comunidade nacional. Fora preciso estabelecer na fronteira, não apenas a delimitação em termos jurídicos e físicos, mas também, no social, a partir da separação entre o “nós” e os “outros”.

A preocupação com a construção de um senso de unidade e de comunhão nacional pela educação escolar, portanto, acompanhou a história de Foz do Iguaçu. Pois é importante descrever, na próxima seção, como ela aparece, retomando como ideia a fronteira na história da cidade.

1.3. Reatualização de nação por deslizamentos em seus limites fronteiriços

A cidade de Foz do Iguaçu é reconhecida por ser uma importante cidade turística. Nela encontram-se uma das “sete maravilhas da natureza”, as Cataratas do Iguaçu e a maior usina geradora de energia do mundo⁹, a hidrelétrica Itaipu Binacional. Por fazer fronteira com o Paraguai, a cidade brasileira torna-se ainda mais atrativa devido ao comércio com *Ciudad del Este*. Os meios de comunicação que costumam divulgar os atrativos turísticos de Foz do Iguaçu, exaltam o fato da cidade possuir diferentes etnias e nacionalidades convivendo em um mesmo território. Na ocasião do centenário da cidade foi composta a música ‘Isso é Foz do Iguaçu’ que evidencia esse ‘olhar’ multicultural:

Cidade de todas as raças/ Que aceita o negro, que aceita o branco
Índio, cafuzo, amarelo e mameluco/Cidade cosmopolita/Tem brasileiro, tem
argentino/Árabe, chinês, paraguaio e palestino/ Isso é Foz do Iguaçu/Da
tríplice fronteira do sul /Onde o céu é mais que azul/Terra das cataratas do
Iguaçu. (COPETTI, 2014)

Nos versos, verifica-se que uma das principais características atribuídas à cidade é ser multicultural, com diferentes nacionalidades e etnias convivendo pacificamente neste território rico por suas belezas naturais. No entanto, existe também uma narrativa que caracteriza a cidade como perigosa, marginal, rota para

⁹ Dados obtidos no site oficial da Usina Hidrelétrica de Itaipu Binacional. Disponível em: <<https://www.itaipu.gov.br>>. Acesso em: 12/12/2015.

o grande tráfico de armas e drogas, espaço de corrupção e lavagem de dinheiro, representada, principalmente pela imprensa argentina de *Puerto Iguazú* e de Foz do Iguazu (ALBUQUERQUE, 2010), conforme os enunciados abaixo sugerem:

-PF¹⁰ estoura quadrilha que envolvia empresas-fantasma de Foz do Iguazu e traficantes do Paraguai: Operação Sustenido desmantelou organização criminosa suspeita de movimentar R\$ 300 milhões (PORTAL R7, 22/05/2015).

-Contrabando “emprega” 15 mil em Foz do Iguazu (GAZETA DO POVO, 03/03/2015).

-Polícia Federal apreende cigarros contrabandeados e um veículo (JT TRIBUNA, 29/01/2016).

Na perspectiva de Lorenzo Macagno (2011), esta visão tão dicotômica e oposta “se produz e se reproduz justamente num espaço peculiar e contraditório:

Ali, nos confins da nação, nos espaços liminares e de trânsito é onde esta conciliação parece impor a necessidade de uma perpétua reatualização de si mesma. Sob este aparente paradoxo, reside uma tensão iminente entre o ‘nacional’ e o transnacional (MACAGNO, 2011, p.25).

Para conhecer a dinâmica de Foz do Iguazu enquanto cidade de fronteira, é preciso, primeiramente, localizá-la no contexto da Tríplice Fronteira, que recebeu essa denominação a partir de 1992, momento em que se levantavam suspeitas da presença de terroristas islâmicos na região. A partir de 1996, o termo foi oficialmente adotado pelo governo dos três países. Utilizo-me da tese de Fernando Lima (2011), o qual defende e argumenta que esta Tríplice Fronteira pode ser considerada uma região, por possuir características próprias, diferente, assim, de outras regiões do estado do Paraná e do sul do Brasil (LIMA, 2011).

Ao tratar da origem do termo Tríplice Fronteira, Rabossi (2004) aponta que antes dos anos de 1990, para se referir à região em seu conjunto, se falava zona, região ou três fronteiras. Em alguns jornais do final dos anos de 1980, o termo ‘tríplice fronteira’ aparece para nomear a região, entretanto esse uso era genérico, nunca substantivo próprio. Para exemplificar a constatação da dificuldade que era pensar os países fronteiriços enquanto uma unidade, Rabossi (2004) cita o trecho texto do jornalista Bojunga de 1978 que diz:

¹⁰ PF - abreviação para Polícia Federal

Em Iguazu/Iguazu/Puerto Presidente Strossner, essa atividade [o contrabando] atinge características delirantes. Nesse ponto em que as fronteiras da Argentina, do Brasil e do Paraguai se encontram nada se perde, tudo se trafica (BOJUNGA, 1978, p. 202, *apud* RABOSSI, 2004, p. 24).

A aparição do substantivo próprio 'Tríplice Fronteira' surge a partir das suspeitas de que havia terroristas islâmicos na região após os atentados na embaixada de Israel na capital argentina, Buenos Aires, em 1992. Esta suspeita aumentou após o atentado à Asociación de Mutuales Israelitas Argentinas [AMIA] em 1994 (RABOSSI, 2004). Deste modo, o termo Tríplice Fronteira surge relacionado às questões de segurança que envolve os três países. "Essa denominação pressupõe a existência de uma área singular e participa de sua criação a partir de uma prática de nomenclatura que possibilita a emergência conceitual de um lugar, onde estão relacionadas às três cidades" (RABOSSI, 2004, p.24). Rabossi (2004) considera a Tríplice Fronteira uma região singular, como Lima (2011) afirma que Foz do Iguazu possui características distintas das demais cidades brasileiras, cuja distinção se dá por essa localização.

Lima fala da integração comercial, seja por meio do turismo, como a visita às cataratas no Brasil e na Argentina, seja por meio das compras em *Ciudad del Este*, que tornam a situação econômica das cidades dependentes uma das outras. O autor chama atenção para a relação entre as cidades de Foz do Iguazu e *Ciudad del Este*. Ele chega à conclusão de que a relação de trabalho entre brasileiros e paraguaios não se reduz à prestação de serviços aos sacoleiros, que pagam aos paraguaios para atravessarem a ponte com a mercadoria que excede a cota permitida. "Trata-se de uma verdadeira extensão do mercado de trabalho de Foz do Iguazu" (LIMA, 2011, p.142).

Lima aponta que, embora a Itaipu seja de suma importância econômica para o Brasil e o Paraguai, a hidrelétrica é uma "indústria deslocalizada" (LIMA, 2011, p. 143). Isto significa que o que ela movimenta, em termos econômicos, fica longe da cidade. Os benefícios para a cidade se encontram nos pagamentos de *royalties* e nos salários dos trabalhadores que, por sua vez, é um grupo relativamente pequeno, o que "impede que se forme uma massa salarial grande o suficiente para gerar uma dinâmica endógena de crescimento" (LIMA, 2011, p.142). Até mesmo o expressivo número de funcionários públicos existente em Foz do Iguazu, em decorrência da

Aduana e da Polícia Federal, não é capaz de, juntamente com a Itaipu, estimular o mercado de serviços local. Uma das maiores movimentações econômicas da cidade encontra-se no turismo, motivado pelas Cataratas do Iguaçu. No entanto, esta área apresenta inúmeras fragilidades, sobretudo, no que diz respeito às flutuações do câmbio brasileiro e argentino, além da questão sazonal e a própria dinâmica do mercado, que gera a competição com outros destinos turísticos. Com estas características, Fernando Lima afirma que, tanto no âmbito econômico como no social, Foz do Iguaçu articula-se aos fatos econômicos da fronteira, conformando uma economia regional. Neste sentido, o autor sugere a formulação de políticas públicas que possam oferecer maior liberdade ao comércio da região em relação às políticas nacionais.

Devido à falta desse tipo de política de fronteira que Machado (2010) afirma que tem sido difícil para os Estados-Nacionais lidarem com a real “fluidez dos agrupamentos humanos” e, mais ainda, com o ajustamento de redes políticas, identitárias econômicas e sociais, superpostas aos limites dos estados territoriais (MACHADO, 2010, p.71). Torna-se necessário avançar na concepção de Estado, para além da esfera jurídica e política, para compreender que a fronteira é um espaço permeado por vidas e com relações que ultrapassam os seus limites territoriais. A Tríplice Fronteira “é o espaço de trocas culturais, onde o local e o internacional se articulam estabelecendo vínculos e dinâmicas específicas” (MULLER, 2005, p.03).

Cury e Fraga (2013) consideram que a especificidade da Tríplice Fronteira manifesta-se, a partir das experiências que se realizam nos espaços e unem povos e culturas distintas, sociedades que apresentam princípios sociais de forma integrada na sua diversidade, “sem que se dispense o fato de que os brasileiros são brasileiros, paraguaios são paraguaios e argentinos são argentinos” (CURY e FRAGA, 2013, p. 52).

Estes fluxos intensos fazem com que haja encontros e desencontros. De um lado, as trocas interculturais, a sociabilidade e a relação amistosa, de outro e, ao mesmo tempo as tensões de ordem cultural:

A vida na fronteira passa constantemente pela afirmação do eu e, conseqüentemente, pelo reconhecimento do outro. Os de lá e os de

cá constroem a relação, estruturam o espaço como sendo de ambos (MULLER, 2003¹¹)

Neste sentido, ocorre uma reatualização da nação na fronteira, pois é um espaço que ao mesmo tempo une e separa, nas palavras de Clemente de Souza (2009, p.106), “São espaços nos quais o local e o internacional se articula, estabelecendo vínculos e dinâmicas próprias, construídas e reforçadas pelos povos fronteiriços”. Para Souza (2009), as identidades e as culturas nacionais de cada um dos países fronteiriços são construídas e reelaboradas por meio da interação entre a população desta região, assim, acabam por constituir “outra cultura e identidade diferenciada, capaz de recriar um novo lugar, com aspectos regionais” (SOUZA, 2009, p.106).

1.4. A porosidade do Estado sob a forma de políticas públicas

Não é apenas a educação um tema delicado ao se abordar políticas públicas para a fronteira. Os exemplos das pesquisas tratadas nessa seção demonstram que a particularidade da fronteira faz com que as políticas nacionais para o trabalho e a saúde não alcancem todos na fronteira.

Na região da Tríplice Fronteira, a relação que se estabelece principalmente entre o Brasil e o Paraguai chama a atenção por seus laços comerciais que fazem com que o fluxo de pessoas seja intenso nos dois lados da fronteira. É comum a premissa: um morador passar o dia de trabalho em país vizinho, onde sua renda é obtida, e viver parte do tempo em seu país de origem. É o caso dos trabalhadores que são contratados para atravessar mercadorias de *Ciudad del Este* para Foz do Iguaçu, de brasileiros que possuem alguma atividade comercial na Argentina ou Paraguai ou das trabalhadoras domésticas conhecidas como diaristas. De modo direto ou indireto, são trabalhadores (as) que contribuem com a economia da região fronteiriça, mas que do ponto de vista dos direitos trabalhistas, é um grupo que acaba ficando à margem desses direitos por diferentes justificativas. No caso das

¹¹ Documento eletrônico sem paginação. MULLER, K. M. *O estudo Mídia e fronteira: jornais locais em Uruguaiana-Libres e Livramento-Rivera*. Tese de doutorado defendida na Universidade do Vale dos Sinos. São Leopoldo, fev. 2003.

diaristas paraguaias, dada sua situação de imigrantes, encontram dificuldades para a comprovação de documentos necessários para exercer tal atividade no país. Com isso, acabam na informalidade, abrindo brechas para a desvalorização de seus salários, podendo até mesmo virem a trabalhar sob condições insalubres e exaustivas. O delegado da Polícia Federal, Rodrigo Perin, em uma reportagem concedida ao site G1, fez a seguinte observação sobre essa situação:

Na realidade, se a pessoa estiver regularizada em território nacional e estiver apta para trabalhar, como ela vai ter todos os direitos trabalhistas, ela não vai poder receber um salário menor do que o piso fixado para aquela categoria. 'A partir do momento que ela se encontra em situação irregular, ela vai receber um salário muito ínfimo, às vezes varia de R\$ 150 a R\$ 200', afirmou o delegado. A pessoa que contratar uma empregada doméstica ilegal pode ser multado em R\$ 2.500. Além disso, o patrão pode responder criminalmente por manter o trabalhador em condição similar a de escravo. A empregada pode ser deportada para o país de origem (PORTAL DE NOTÍCIAS G1, 2011).

Como exemplo de uma possível solução ao problema da informalidade, o Ministério Público de Foz do Iguaçu, após receber denúncias acerca das trabalhadoras domésticas em regime irregular de trabalho, passou a notificar os síndicos de condomínios da cidade a prestar contas sobre o número de funcionários (as) e empregados(as) contratados pelos moradores. Entretanto, os próprios trabalhadores, temendo a demissão, optaram por seguirem na informalidade. Tal medida, explica Hofling (2001), "foi puramente repressiva e unilateral por parte do governo brasileiro, sem planejamento ou conexão com outras políticas integradas com os países vizinhos" (HOFLING, 2001, p. 177).

No que confere à questão entre o legal e o ilegal, este último é tão freqüentemente associado à fronteira que quase vira seu sinônimo. Esta noção fora criticada por Rabossi (2011), o qual considera que o modelo de ordem e de lei vigente não se aplica para pensar "o funcionamento efetivo da lei, nem as atividades que se desenvolvem naquele espaço" (RABOSSI, 2011, p.64). Segundo Silva (2015) a vida dessas pessoas que vivem na ilegalidade, equivaleria ao que ela denomina de "protocidadania em direção inversa, ou a uma forma de vida ambígua e paradoxal, diante do Estado-Nação". Para a autora, há uma cidadania que é rompida em sua continuidade entre o nascimento e a nacionalidade, onde o sujeito encontra-se dentro e fora da lei, imersos em uma 'zona de inderteminação' (SILVA, 2015, p.3).

Quanto à questão da violência, do tráfico de drogas, da exploração sexual, do trabalho infantil, que são intensas na região, Rosana Pinheiro Machado (2011), em seu artigo “Caminhos do descaminho: Etnografia da fiscalização na Ponte da Amizade e seus efeitos no cotidiano da Tríplice Fronteira, aponta que apenas “uma fiscalização unilateral sem amparo de políticas públicas não parece extinguir tais problemas, mas apenas deslocá-los” (MACHADO, 2011, p.145).

Quando se trata de políticas públicas específicas para a região de fronteira internacional, o tema da segurança e defesa nacional aparecem como destaque no processo de elaboração de uma política pública. Albuquerque explica que a “fronteira geralmente é uma zona, onde as forças repressoras e fiscalizadoras do Estado têm dificuldade em exercer o monopólio das armas e das leis” (ALBUQUERQUE, 2005, p.67). Essa suposta ausência de controle acaba legitimando a imagem de que a fronteira é uma terra de ninguém.

O mesmo autor explica que a tríplice fronteira, a partir de meados da década de 1990, passou a ser representada, principalmente pela imprensa brasileira e argentina, juntamente com os organismos oficiais de inteligência dos Estados Unidos, como um local de tráfico de armas e drogas, de lavagem de dinheiro, dentre outros, sendo portanto, caracterizada como “santuário da corrupção, impunidade e delinquência” (ALBUQUERQUE, 2010, p.39).

Seja pelas imagens incansáveis divulgadas pelos meios de comunicação, de que a fronteira requer maior atenção no quesito segurança, ou pelas pressões internacionais ou mesmo pelo interesse do Estado em querer legitimar o uso da força na região, demonstrando sua soberania perante os países vizinhos, a segurança na fronteira é o tema mais visível no sentido de política pública.

Certamente a securitização, processo pelo qual a segurança pública torna-se o argumento central nas relações entre sociedade e Estado (Gruszczac, 2010), marca a gestão estatal das fronteiras no globo, com ênfases e significados ligados à segurança pública, nacional e internacional (Machado, Novaes, Monteiro, 2009; Dorfman, França, 2013). O governo brasileiro mobiliza suas instituições como decorrência dos processos securitizatórios pós 11-S, mas também o faz dentro de um projeto maior, e mais antigo, de construção do Brasil potência (FRANÇA, DORFMAN, 2014, p.11).

Um exemplo desses projetos é o recém criado Sistema Integrado de Monitoramento de Fronteiras (SISFRON), um conjunto de sistemas integrados do

exército brasileiro para o monitoramento e controle das fronteiras terrestres. Segundo o site oficial do SISFRON, trata-se de um dos maiores projetos de segurança e defesa em execução do mundo. De acordo com o Ministério da Defesa, seu propósito é “fortalecer a presença e a capacidade de ação do Estado na faixa de fronteira terrestre, contribuindo para a maior efetividade no combate aos delitos transfronteiriços e praticados na faixa de fronteira” (BRASIL, 2014, p.1). Dorfman e França (2014) citam outros programas, como o Plano Estratégico de Fronteiras, em 2011, promovido pelo Ministério da Justiça.

Estes e outros programas nacionais de proteção ao território representam a materialização da clássica definição de Estado: o exercício do uso legítimo da força, tendo como pano de fundo dessa legitimidade, o consenso da população que, em tese, aceita em troca da proteção do Estado (WEBER, 1998).

Além da segurança, a saúde é um setor delicado em região de fronteira, que, ao contrário das políticas para segurança da fronteira, não recebe recursos diferenciados das demais regiões do país.

Relatórios do “Estudo da Rede de Serviços de Saúde na Região de Fronteira”, referentes a 2001 e 2002, produzidos para a Organização Mundial da Saúde (OMS), ao estudar a situação da saúde pública nas cidades de *Puerto Iguazú*, Foz do Iguaçu e *Ciudad Del Este*, verificaram a existência de uma dificuldade no processo de contabilização da população que necessita de atendimento pelo Sistema Único de Saúde (SUS), haja vista que parte dessa população é flutuante. Deste modo, os repasses de verba para o SUS acabam não abrangendo a realidade total da população atendida.

Neste estudo, as informações indicaram ainda que a maior transferência de atenção existe entre *Ciudad Del Este* e Foz do Iguaçu. Este fenômeno pode ser explicado basicamente, pela acessibilidade geográfica, somadas às condições sociais e comerciais, manifestado no trânsito entre *Ciudad del Este* e Foz do Iguaçu. Nesse sentido, Luis Astorga (2004), responsável pelo estudo da saúde nas três cidades, completa:

A atenção que os cidadãos do Paraguai solicitam em Foz equivale a algo entre 5 e 55% dos serviços produzidos em Cidade do Leste, sendo o Atenção Primária e de Especialidade os mais procurados pela população paraguaia. Os serviços mais demandados pela população paraguaia são aqueles onde há maior diferença entre Cidade do Leste e Foz, que são precisamente, os serviços

ambulatoriais de especialidade. Segundo os estudos de Foz, aparentemente o maior fluxo de paraguaios concentra-se nos centros de saúde próximos ao rio e à ponte, dado que a população pode se deslocar a pé desde Ciudad del Este (ASTORGA et.al., 2004, p.88).

Cabe aqui a ressalva de que em regiões de fronteira internacional, assim como em outras regiões do país, o problema da saúde é resultado de uma conjuntura de fatores, sendo que os mais citados para justificar a ineficiência do sistema é a falta de recursos humanos especializados, as distâncias entre os municípios e os grandes centros de referência e a insuficiência de equipamentos para realização de tratamentos e procedimentos de média e alta complexidade (GADELHA, 2007, p.216).

Na tentativa de amenizar essa situação nas cidades de fronteira, tendo o MERCOSUL como propositor dessa política, criou-se o Sistema Integrado de Saúde do Mercosul (SIS-MERCOSUL). Instituído em julho de 2005 e lançado em novembro do mesmo ano na cidade de Uruguiana – RS –, por meio do ministério da saúde e dos Estados-membros do Mercosul, seu objetivo é criar uma agenda com propostas de Cooperação Técnica entre os países do referido bloco, e garantir o atendimento para a população da região por meio de estratégias que melhorassem a saúde local dos países envolvidos.

Costa e Gadelha (2007) explicam que “a idéia é iniciar uma política de incentivo à gestão, a partir do repasse de recursos financeiros para os municípios de fronteira” (COSTA e GADELHA, 2007, p.218). Estas municipalidades, por outra via, devem participar ativamente da elaboração de um diagnóstico da realidade da saúde local e realizar o cadastro da população no cartão do SUS. A complexidade do diagnóstico reside no fato de que momento em que o Estado não considera como usuários do sistema único cidadãos advindos dos países vizinhos. Neste caso, é fundamental que haja investimento integrado com os demais países:

Alguns avanços têm sido alcançados no tocante à elaboração de diagnósticos de saúde para municípios da linha de fronteira, mas ainda não se consegue verificar o relacionamento deste diagnóstico, da infra-estrutura instalada e real utilização do sistema por parte da população flutuante que o utiliza. Para reverter essa situação muito há que se avançar na coordenação de políticas de fronteiras no Brasil, assim como em sua articulação com as dos países vizinhos (COSTA; CADELHA, 2007, p.217).

Como podemos observar nos dados apresentados, autores que tratam das políticas públicas direcionadas para regiões fronteiriças insistem em uma melhor articulação e cooperação entre os países com políticas para a fronteira, de modo que estas possam ser executadas com sucesso.

1.5. O contexto escolar vivido entre fronteiras: a escola como reguladora do Estado

Albuquerque (2010) apresenta alguns trabalhos históricos e antropológicos acerca do Estado e dos agentes locais fronteiriços “nas redefinições das identidades nacionais, regionais e locais” (ALBUQUERQUE, 2010, p. 46). Dentre estes estudos, o autor descreve aqueles referentes à fronteira dos Estados Unidos com o México, em que a lógica de um hibridismo cultural de uma integração cultural na fronteira entre os dois países é questionada. Disto decorre o fortalecimento das identidades nacionais. Inspirados pelos estudos referentes às fronteiras entre os países Europeus e México e Estados Unidos, Albuquerque aponta que os antropólogos do cone sul, em destaque os argentinos, têm realizado inúmeras etnografias nas fronteiras entres os países da América do Sul:

O que há de comum é a tentativa de pensar a tensão entre nação e processos de integração supranacionais e as maneiras como as identidades nacionais se fortalecem nestes espaços de fronteiras, apesar do visível hibridismo de línguas e outras expressões culturais (GRIMSON, 2003; KARASIK, 2000; VIDAL, 2000 *apud* ALBUQUERQUE, 2010, p. 27).

A complexidade das relações sociais existentes na fronteira nos permite dizer que seria leviano rotular as pessoas que nelas transitam. Conforme Laclau (1996), “não se pode afirmar uma identidade diferencial sem distingui-la de um contexto, e no processo de fazer a distinção, afirma-se o contexto simultaneamente” (LACLAU, 1996, *apud* HALL, 2003, p. 85). No contexto da fronteira, nos deparamos com um sujeito que possui sua identidade nacional negociada o tempo todo através do encontro com os “outros”.

Em Foz do Iguaçu, como mencionado, é comum a presença de outras etnias e nacionalidades que buscam preservar seus costume e tradições, mas ao entrar em contato com outros costumes e valores, acabam por adquirir parte de seus hábitos. Machado (2006) aponta que, uma vez que a identidade, sendo cultural, e, portanto

social e historicamente construída, ela pode ser reconstruída ou reinventada conforme as circunstâncias temporais e espaciais (MACHADO, 2006, p. 93). Figueiredo (2005) afirma que a questão da identidade vai para além da construção, para a negociação:

Se anteriormente as identidades apareciam como construções, ainda que percebidas como processos simbólicos, hoje em dia, além dessa noção, pode-se pensar e discutir a identidade como negociação, tanto como nas fronteiras culturais, como nas lingüísticas e territoriais (FIGUEIREDO, 2005, p.546).

Deste modo, estes encontros, relações e negociações entre diferentes costumes, hábitos, línguas, se fazem presentes em Foz do Iguaçu e também se manifestam em diferentes espaços, como o escolar. A escola é considerada um espaço plural, principalmente com a globalização que provocou, dentre outras mudanças, “um redimensionamento de grupos e movimentos migratórios” (VIERA 2010, p.10). Grandes metrópoles, como São Paulo, possui um grande número de estrangeiros. Em reportagem feita para o Jornal ‘O Estado de São Paulo’, a jornalista Isabela Palhares foi à uma escola na capital paulista. Os dados fornecidos pela direção da escola indica que ela possui mais de 55% de alunos estrangeiros. Trata-se da Escola Estadual Marechal Deodoro, no Bom Retiro, região central de São Paulo. Dos 772 estudantes matriculados, 55% são de outro país ou são filhos de pais que vieram recentemente para o Brasil. “A maioria desses alunos estrangeiros é de bolivianos, peruanos e paraguaios, mas ainda há coreanos, argentinos, chilenos e um camaronês” (PALHARES, 2015).

Embora não seja uma grande cidade em termos populacionais¹² como as capitais ou metrópoles brasileiras, Foz do Iguaçu possui uma diversidade notável quanto à presença de imigrantes de diferentes nacionalidades e etnias que possibilita transformação e reconfiguração da cultura e do cenário local. Essa presença de imigrantes, como explica Maria Eta Viera (2010), nem sempre é percebida pelo brasileiro como algo valorativo. A autora descreve a reação de algumas pessoas em transportes públicos e nas ruas que, ao perceberem a

¹² Conforme o censo realizado pelo IBGE em 2010, Foz do Iguaçu possui cerca de 260 mil habitantes. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/painel/painel.php?lang=&codmun=410830&search=||info%EF1ficos:-dados-gerais-do-munic%EDpio>>. Acesso em 14/06/2015.

presença do estrangeiro com traços físicos diferentes e falando outro idioma, reagem com repulsa e redobram os cuidados com seus pertences (bolsa, celular, carteira etc) (VIERA 2010).

Tradicionalmente tido como um país hospitaleiro, receptivo ao extremo e que valoriza - às vezes até de forma exagerada- o que é estrangeiro, causam estranheza algumas atitudes que têm sido observadas com relação a imigrantes de determinados países (VIERA 2010, p.61).

O imigrante que deixa seu país leva consigo a sua história, cultura, valores e ao chegar a outro país, deve readaptar a sua vida a este novo cenário. Esse encontro pode dar-se de modos diferentes, “provocando desde uma coexistência e convivência pacíficas entre os valores e costumes das comunidades envolvidas até repulsa e marginalização do estrangeiro (VIERA, 2010, p.63).

Conforme apresenta Homik Babha (1998), não devemos concentrar nossas atenções, seja em um lado ou em outro - neste caso, o brasileiro em relação aos outros. Ele critica esta noção binária entre totalidades. Ao observar práticas comuns típicas de uma cultura, assimiladas por outras, é possível sugerir alguns exemplos possíveis de ocorrer em Foz do Iguaçu, a saber: o mesmo sujeito brasileiro que chama o paraguaio de xirú, a fim de ofendê-lo, é o que adquiriu o hábito, comum aos paraguaios, de tomar o tererê¹³. Isto vale também para os apelidos pejorativos e estigmas que tentam associar ao árabe que reside em Foz do Iguaçu, como terrorista¹⁴, através da denominação de “homens-bomba”. Aquele que os ofende é o mesmo que fuma o *narguile*¹⁵, consome o *shawarma* e a *esfiha*. Deste modo, Babha entende que, a diferenciação em relação ao outro, ocorre, ao mesmo tempo em que há incorporação do outro dentro de si mesmo.

¹³Tereré ou tererê é uma bebida típica feita com a infusão de ervas em água fria. Sua origem é atribuída aos Paraguaio, tendo suas raízes na cultura dos indígenas guaranis.

¹⁴A partir do dia 11 de setembro de 2001, uma série de alegações sobre vínculos terroristas na Tríplice Fronteira entre Brasil, Paraguai e Argentina cruzou as Américas. Essa teoria circulada nos meios de comunicação combinou com duas correntes imperialistas da política externa dos Estados Unidos: por um lado, a imagem do árabe ou do muçumano como terrorista e, por outro, a representação da América do Sul como uma “terra sem lei” (MONTENEGRO; GIMÉNEZ, BÉLIVEAU, 2006, apud KARAN, 2011, p.203)

¹⁵Espécie de cachimbo muito usado por hindus, persas e turcos, constituído de um forninho, um tubo longo e um pequeno recipiente contendo água perfumada, pelo qual passa a fumaça antes de chegar à boca. (Dicionário online. Disponível em: <<http://www.dicio.com.br/narguile/>>. Acesso em : 23/11/2015.

Nas escolas públicas de Foz do Iguaçu, este “outro” são representados, em sua maioria, por paraguaios e argentinos, ou seja, as diferenças têm como marcador principal a identidade nacional. Trata-se de um problema histórico, já que a escola foi um dos instrumentos que permitiu ao Estado tentar iniciar o processo de homogeneização cultural. Logo, conforme Pereira (2009), a escola, desde o início, foi considerada um espaço negação da diversidade. O nacional torna-se, assim, fator de diferenciação, de tensões, de abertura para preconceitos e estigmas.

Na dissertação sobre a presença de brasiguaios nas escolas brasileiras, Cirlani Terenciani (2011) menciona o trabalho de José Carlos de Souza (2001), sobre as representações que os brasileiros fazem em relação aos paraguaios:

(...) que se tomar dinheiro emprestado, não gosta de pagar e não quer que lembre da dívida. É vingativo para as pessoas que lhe traem a confiança (...) costuma-se dizer que três coisas o paraguaio não dá: a mulher, o cavalo e a arma (SOUZA, 2001, p. 55, *apud* TERCENIANI, 2011, p.56).

Tratam-se de afirmações preconceituosas, que contribuem para que a imagem do paraguaio seja associada à “falsidade, ilegalidade, desconfiança” (TERENCIANI, 2011, p. 57).

Durkheim, em *Educação e Sociologia* (2011), descreve a escola enquanto uma instituição que não está alheia aos fatos sociais presentes na sociedade. Logo, a representação do “outro”, tanto em seus aspectos positivos quanto negativos, é reproduzido no âmbito escolar, sendo, portanto, um espaço de negociações das identidades-diferenças.

A educação é inseparável da sociedade em seus momentos históricos. Para Durkheim (2011), cada sociedade em determinado momento de seu desenvolvimento, teve um sistema de educação que se impôs aos indivíduos com uma força geralmente irresistível. Isto significa que a educação tem uma relação muito estreita com as necessidades e os conflitos que a sociedade vivencia em determinado momento histórico. A função social da escola estaria na socialização da criança. José Carlos Martins (2010), partindo da teoria sociointeracionista de Vygotsky, cuja visão de desenvolvimento humano se baseia na premissa de que o pensamento é constituído em um espaço histórico e cultural, afirma que “a criança reconstrói internamente uma atividade externa, como resultado de processos interativos que se dão ao longo do tempo” (MARTINS, 2010, p.114). Com isso, o

professor e os demais constituintes da comunidade escolar acabam fazendo parte do processo formativo da criança. Logo as ideias, valores e conhecimentos desta instituição e de outros organismos da sociedade vão influir diretamente na formação desta criança.

No que confere às escolas situadas em região de fronteira, o grande desafio é lidar com situações que envolvem tanto os aspectos formais quanto os transversais que se passam em sala de aula, como exemplo, a função mediadora do professor e demais responsáveis pela formação do aluno, ao lidar com diferenças étnicas e lingüísticas, o que é comum nas escolas de fronteira internacional. Em artigo publicado sobre a diversidade cultural em sala de aula, intitulado de “Fronteira, Diversidade Cultural e Cotidiana Escolar na cidade de Ponta Porã,” Nunes e Terenciani (2010), analisaram as manifestações da diversidade cultural, social e política vivida diariamente nas aulas de geografia. As autoras constataram que os alunos, oriundos do Paraguai, tinham muita dificuldade com a língua portuguesa:

(...) estes alunos, principalmente os das séries iniciais, muitas vezes chegam à escola sem saber falar a Língua Portuguesa e, em alguns casos, não sabem falar sequer a Língua Espanhola, comunicando-se apenas através da Língua Guarani o que dificulta o processo de aprendizagem, bem como a relação dos professores com seus alunos (NUNES, TERCENIANI, 2010, p.04).

Nunes e Terenciani (2010) consideram que a escola, e o formalismo no qual ela se fundamenta, reforça as fronteiras simbólicas, o que impede a integração entre os países fronteiriços.

Por sua vez, na pesquisa com alunos bolivianos que estudam em redes públicas e privadas na cidade de fronteira, Corumbá – MS, as autoras Ruth Souza e Aline Rodrigues (2009), em entrevista a coordenadores, professores e diretores das escolas por elas analisadas, chegaram à conclusão de que os alunos bolivianos apresentam dificuldades para ler e escrever, o que dificulta até mesmo o processo de integração dos alunos com os demais (no caso, os brasileiros), além de se sentirem tímidos pela estranheza daquele universo escolar. Ao analisarem o Projeto Político Pedagógico das escolas visitadas, as responsáveis pela pesquisa deram o seguinte parecer:

Observa-se então, que a escola brasileira não é preparada para atender o aluno estrangeiro, nem mesmo em áreas de fronteira, onde

essa realidade é cada vez mais freqüente. Os PPP's são engessados nas diretrizes gerais da educação e desconsideram as especificidades locais, não oferecendo subsídios adequados para as escolas atenderem os alunos estrangeiros e buscarem a inserção do mesmo no ambiente escolar e garantir o seu aprendizado (SOUZA, RODRIGUES, 2009, p.10).

Outro estudo referente à presença de migrantes fronteiriços, realizado na fronteira do Brasil com o Uruguai, na cidade de Sant'Ana do Livramento – RS, por Geovana Bardesio e Paulo Cassanego (2013), apontou que as diferenças relacionadas ao idioma, principalmente a expressão escrita da língua portuguesa, foram assinaladas pelos gestores entrevistados como um dos maiores desafios a serem superados para o melhor desenvolvimento do aluno migrante. Os mesmos, quando questionados sobre as atividades desempenhadas com vistas à promoção da socialização entre os alunos das escolas, não relataram nenhuma atividade direcionada, especificamente, para o acolhimento de alunos migrantes, “também não foram verificados incentivos a promoção de discussões entre os professores sobre o tema migração e sobre a situação de acolher estudantes nesta condição na escola” (CASSANEGO E BARDESIO, 2013, p.7).

Jacira Pereira (2003) apresenta o resultado de sua pesquisa referente às identidades étnico-culturais e sua relação com o currículo de escolas situadas em região de fronteira. A pesquisa foi realizada na fronteira entre Brasil e Paraguai, nas cidades de Ponta Porã e Pedro Juan Caballero. Buscou entrevistar duas gerações de migrantes presentes nas cidades, oriundos de diferentes etnias e nacionalidades.

Dentre as questões presentes na entrevista, encontra-se uma referente a atitudes preconceituosas nas escolas devido à origem étnica do aluno. Pereira destacou a seguinte resposta de uma estudante paraguaia, quando perguntada se sofria algum tipo de preconceito:

Preconceito assim não, mas tem aquelas brincadeiras de mau gosto: Cala boca sua paraguaia [...]. Isto acontecia desde pequena, agora parou um pouco. Mas acontecia sempre, e eu ficava brava, brava. Eu tinha vergonha (Luciana Assunção – 2ª geração). (PEREIRA, 2003, p.7).

Em relação a possíveis apelidos dados pelos colegas de turma, a autora destaca as seguintes falas:

Não ligo de ser descendente de libanês, eu gosto. [...] Eu não tenho, mas os amigos do meu irmão me chamam de turquinho. Mas eu não tenho um apelido que todo mundo me chama (Rames Hussein– 2º geração).

Tenho vários, entre eles, o de japonês... porque me confundem com japonês [...] Não gosto disso (KyoLin– 2ª geração). (PEREIRA, 2003, p.8).

Pode-se inferir, com base nos relatos, que, nas relações no interior da escola, não se discrimina o sujeito apenas por sua nacionalidade, como também pela aparência. Ainda com relação aos preconceitos e à discriminação que sofrem os migrantes, a pesquisadora constatou que a minoria migrante paraguaia é a que mais demonstra ser alvo de tratamento diferenciado, expresso nas zombarias e nas chacotas, o que é possível captar nas relações tensas e conflitantes entre as diferentes etnias na fronteira. Eis alguns dos relatos dessas manifestações:

Tem alguns só, mas não falam de verdade, é só de brincadeira, os paraguaios não levam muito a sério. Tem amigo do meu irmão que chama de chipeiro, porque é do Paraguai, só que esse apelido pegou e todo mundo só chama assim os paraguaios (KyoLin– 2ª geração).

Já vi colocar apelido. Um rapaz que tem na minha sala, o chamam de chipa, de paraguaio. Mas é coisa de amigo, ele leva na brincadeira. Não leva a mal (Rames Hussein– 2ª geração).

Assim, não é que tira sarro. Chama assim de chipa (Latiffe Nasser– 2ª geração). (PEREIRA, 2003, p.8).

Com estes dados, a pesquisadora aponta que é comum em escolas da fronteira a reprodução do imaginário negativo que se tem do “outro”, e conclui “que a comunicação entre os colegas é carregada de hostilidade, o que marca a diferença étnica como uma característica negativa” (PEREIRA, 2003, p.7).

A professora Maria Elena Pires dos Santos (2010), em pesquisa realizada sobre o cenário sociolinguístico na fronteira e sua relação com as políticas educacionais e pedagógicas, ao realizar um estudo com alunos brasiguaios em uma escola de Foz do Iguaçu, percebe que há diferentes olhares para a escrita híbrida do aluno brasiguai. Para a autora, “a leitura e a escrita, processos mais valorizados na escola, é justamente o que evidencia a visibilização do aluno brasiguai, constituindo fonte de estigmatização e preconceito” (PIRES-SANTOS, 2010, p. 46). Ela ainda aponta que os professores ficavam insatisfeitos quando tinham que receber alunos “brasiguaios”, sendo uma das possíveis explicações, o fato deste aluno possuir uma linguagem híbrida, e pelo fato do “portunhol” ser um grande fator de preconceito na fronteira.

Em pesquisa realizada sobre a presença de alunos brasiguaios em escolas de fronteira Brasil/Paraguai, na cidade de Ponta Porã, Ione Dalinghaus (2009) observou que, mesmo em uma escola onde 90% dos alunos são paraguaios ou “brasiguaios”, é proibido o uso de outra língua que não o português, evidenciando assim, o mito¹⁶ do monolinguismo. Também Cerliani Terenciani (2011), em sua dissertação, tratou de estudar a presença de alunos oriundos do Paraguai nas escolas de Ponta Porã. Ao entrevistar uma professora, cujos pais são paraguaios, mas ela fora registrada no Brasil, relata sua experiência na escola:

Eu sofri hien, ixi. Me chamavam de paraguaia. Falavam que eu era uma índia que não sabia falar o português e essas coisas, tipo de deboche assim sabe que é (...).(Entrevista concedida à CERLIANI, 2011, p.102).

Outra percepção da dificuldade de adaptação do(a) aluno(a) paraguaio(a) em escolas brasileiras, agora na cidade de Santa Terezinha de Itaipu¹⁷, encontra-se na pesquisa de Marli Schlosser e Margarete Frasson (2012), sobre a imigração de alunos da educação Educação Básica do Paraguai para escolas brasileiras da rede municipal de ensino, entre os anos de 2007 e 2011. Segundo as autoras, a fronteira pode se apresentar como um espaço de vivência e possibilidades, que seria, por exemplo, o aluno migrante aprender um novo idioma. No entanto, quando os novos conhecimentos que este aluno tem que adquirir na escola não é em sua língua materna, o processo de travessia na fronteira torna-se doloroso para o mesmo, “obrigando-o a fazer uso de atitudes de silenciamento, ou seja, ele passa a se apresentar reservado e em ‘invisibilidade’, retraído, para não ser visto pelo olhar hegemônico da escola” (GENTILI, 2004 *apud* SCHLOSSER E FRASSON, 2012, p.4).

As pesquisas realizadas em diferentes escolas de fronteira apontam para a necessidade de discussões que passem pelo campo das políticas linguísticas e educacionais para a diversidade. Ataíde e Moraes (2003) discorrem sobre a tendência de homogeneização curricular que aliena a escola de seu contexto. O Brasil como um todo, “produz um projeto pedagógico exógeno e xenófobo” (ATAÍDE

¹⁶ Além do português, são faladas hoje, mais de 222 línguas no Brasil. Dessas línguas, explica Maher, mais de 180 são indígenas, cerca de 40 são línguas de imigração, e duas são línguas de sinais: LIBRAS-a Língua Brasileira de Sinais-e a Língua de Sinais Kaapor Brasileira. Além das línguas africanas. Assim, o Brasil pode ser considerado como um país multilíngüe (MAHER, 2013, p.117).

¹⁷Cidade localizada na zona de fronteira entre Brasil e Paraguai.

e MORAES, 2003, p.83). Jurjo Santomé (1995) fala sobre o silenciamento que existe nos currículos nacionais referentes às minorias no ambiente escolar, sendo que, no caso da presença de estrangeiros nas escolas fronteiriças, ela não é nem negada e, tampouco, silenciada, têm-se a impressão de sua inexistência. Albuquerque e Souza (2014) utilizam a expressão “trincheiras culturais” para se referirem às escolas em áreas de fronteiras que tem por função “nacionalizar as crianças” e combater o idioma estrangeiro (ALBUQUERQUE, 2014, p.02).

Embora a expressão “nacionalizar as crianças” seja reducionista ao limitar a função da escola à nacionalização, um fato ocorrido em 1999 na fronteira entre Brasil e Uruguai, na cidade de Rivera, não tira, em alguma medida, este caráter “nacionalizador”, o qual o Estado busca desempenhar através da escola. Trata-se de uma reportagem publicada nos dois principais jornais da capital uruguaia, Montevidéu, em que o ministro da educação do país demonstrou sua indignação pelo fato do idioma português ter “invadido” as escolas do Uruguai localizadas em regiões de fronteira: “*sentí verguenza del estado de nuestras escuelas (...). Hasta qué punto el idioma portugués había penetrado em nuestro país*” (Jornal *El País*, 1999, p.6 apud SÁNCHEZ, 2002, p. 115). A posição do Conselho Diretivo Central de Ensino não foi muito diferente do ministro:

por la expansión del idioma portugués y el portunhol em áreas fronterizas y las acertadas medidas que adoptará- fortalecimiento de la enseñanza del espanõl, formación de docentes de esa a signatura y más centros educativos” (Jornal *El Observador*, 1999, p.10 apud SÁNCHEZ, 2002, p.116).

A escola apresenta-se, neste contexto, enquanto reguladora, seja de valores, culturas, memórias, identidades, a partir de padrões universalistas construídos sem um diálogo com a alteridade (ARROYO, 2007, p.119). Uma possível tentativa de transformar estas questões em estudo, nas regiões fronteiriças, é o Programa das Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF) que, conforme o documento oficial do programa, busca discutir a “identidade regional bilíngue e intercultural no marco de uma cultura de paz e cooperação interfronteiriça” (ARGENTINA/BRASIL, 2007, p. 2). Esta proposta será analisada no próximo capítulo.

Este capítulo teve como objetivo traçar algumas perspectivas possíveis de abordar o tema de fronteira, a começar com a etimologia da palavra, utilizada pela primeira vez no século XIII como separação entre Estados. Hoje, a fronteira é estudada a partir de diferentes dimensões: social, simbólica, cultural, etc. Desse

modo, rompemos com a ideia de fronteira apenas como o limite entre estados e com a tendência de se cristalização da mesma , pois é fruto de uma construção histórica.

Outro aspecto levantado foi o papel da educação escolar na construção do imaginário e do sentimento de pertença à nação (ANDERSON, 1993). O Estado utilizou as escolas para propagação dos ideais nacionais na cidade de Foz do Iguaçu com o objetivo de demarcar e proteger o território dos países vizinhos, dos imigrantes e seus descendentes.

Na relação entre fronteira e políticas públicas, a bibliografia levantada sobre estudos sobre fronteira e relações trabalhistas, fronteira e o Sistema Único de Saúde e das escolas em região de fronteira, demonstraram que os países convivem como nações diferentes entre si embora os problemas que o afetem extrapolam a questão nacional de cada país. A fronteira é um lugar o Estado se faz presente, é notável pelo processo de securitização da fronteira brasileira, mas é também o lugar onde o Estado-nação se enfraquece dada a fluidez dos agrupamentos humanos (MACHADO, 2010).

CAPÍTULO II. A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM FOZ DO IGUAÇU: CONSTRUTOS E CONTRADIÇÕES PARA A CONSOLIDAÇÃO DO ESTADO-NAÇÃO

Este capítulo tem como objetivo principal apresentar o processo pelo qual a educação na cidade de Foz do Iguaçu se desenvolveu, com a finalidade de demonstrar que, neste trajeto, a escola foi um dos principais instrumentos do Estado, junto com a militarização da fronteira, para ‘nacionalizar’ e proteger o território brasileiro. Para isto, primeiramente apresentamos o contexto ao qual a cidade de Foz do Iguaçu foi fundada, destacando que o território, desde a fundação da Colônia Militar em 1889, contava com a presença de estrangeiros.

Ao mesmo tempo, abordamos a trajetória da formação das escolas em Foz do Iguaçu, a partir da história da educação do Paraná. O capítulo destaca os principais fatos históricos que ocorreu no Estado paranaense e na região Oeste do Paraná que marcaram a criação das escolas. Destaca-se aqui, os anos de 1930-1945, período em que ocorreu a Marcha para o Oeste e a fundação do Território Federal do Iguaçu, que estimulou o desenvolvimento do Oeste do Paraná e com isto a criação de escolas, ao mesmo tempo em que a política nacionalista do governo varguista aplicou uma política de vigilância sobre as escolas dos imigrantes ou mesmo o seu fechamento. Delineamos ainda, os principais aspectos educacionais a partir dos anos de 1990 até os dias atuais, para destacar os resquícios e as transformações da educação na cidade de fronteira ao longo deste período.

2.1 Contexto histórico

A região da chamada tríplice fronteira é composta pela Argentina, Brasil e Paraguai, com suas respectivas cidades, *Puerto Iguazú*, Foz do Iguaçu e *Ciudad del Este*, como pode ser observado no mapa abaixo.



Imagem VI- Mapa da região da Tríplice Fronteira- Argentina, Brasil e Paraguai
 Fonte: <http://geouel2009.blogspot.com.br/2012/07/triplice-fronteira-apontamentos.html>

A presença de imigrantes europeus na região onde hoje é a cidade de Foz do Iguaçu data do ano de 1542, com os relatos da chegada de Álvaro Nunes Cabeza de Vaca às cataratas. Este relato faz parte da história de construção da cidade brasileira e se funde à história das cataratas do Iguaçu - uma das sete maravilhas da natureza. Foz do Iguaçu tem como marco fundador a criação da colônia militar, em 1889, e a data de 1930, como início de seu processo modernizador (SOUZA, 2009). Portanto, é a partir da fundação da colônia militar que buscamos conhecer o processo de formação das primeiras escolas da região oeste paranaense e, portanto, de Foz do Iguaçu.

Compreender o processo de desenvolvimento da cidade de Foz do Iguaçu, bem como o de suas instituições de ensino, implica na contextualização dos acontecimentos e transformações no Brasil e também das mudanças ocorridas nesta região fronteiriça.

A educação brasileira do século XIX foi reflexo das transformações no âmbito da produção da vida social, ocorridas no Brasil pós-independência. No Paraná, as atividades econômicas tinham como base as fazendas de gado. A criação de gado e o comércio foram fundamentais para a o povoamento do território nesse período.

Segundo Maria Cecília Oliveira (1986), com o crescimento das lavouras de café em São Paulo, o comércio interno de escravos cresceu significativamente. Do mesmo modo no Paraná que, por volta de 1865, viu o número de escravos diminuir significativamente na Província. A falta de mão-de-obra refletiu na agricultura paranaense, direcionada para o abastecimento de gêneros alimentícios.

Para solucionar a falta de mão-de-obra, o governo provincial, “que já vinha promovendo a imigração de grupos de estrangeiros, intensificou a política imigratória, objetivando a atender o problema da mão-de-obra na produção agrícola” (OLIVEIRA, 1986, p.34). A mesma autora aponta que a Província do Paraná criou escolas em diversas colônias estrangeiras, situadas próximas dos núcleos urbanos, sobretudo, de Curitiba. Ao mesmo tempo, os imigrantes criaram suas próprias escolas para manutenção da cultura de seus respectivos países de origem.

As escolas e o conjunto de sua estrutura eram precários: “faltava prédio escolares, ausência e deficiência de professores, baixa frequência escolar, além dos poucos recursos disponíveis” (OLIVEIRA, 1986, p.35). No Brasil como um todo, seguia sem diretrizes que pudessem organizar melhor o ensino no país.

A ausência de um plano definido de educação que atendesse às necessidades brasileiras pode ser verificada pelas inúmeras reformas e projetos apresentados na Corte, que marcam o Segundo Império e influíram na organização do ensino. Entre eles podem ser destacados (OLIVEIRA, 1986, p.35).

No Paraná, após sua emancipação em 1853, a instrução pública encontrava-se em condições de precariedade e não atingia toda a população. Trindade (2001) aponta que, em meio a uma população de 62.0000 habitantes, haviam apenas 615 alunos nos cursos de primeiras letras: “o ensino secundário era praticamente inexistente e o pouco que havia em Curitiba buscava atender à demanda local e do interior da Província” (TRINDADE, 2001, p. 61).

2.1. Colônia Militar de Foz do Iguaçu e as primeiras escolas da região

A colônia militar, que marcou o início da atuação do Estado na região de Foz do Iguaçu, foi criada a partir da lei imperial nº 601, de 18 de setembro de 1850, regulamentada pelo decreto nº 1318 de 30 de janeiro de 1854, que determinava o registro das terras no território brasileiro. Desse modo, o então presidente da Província do Paraná recebeu em 1854, o pedido para implementação da colônia militar e junto ao pedido seguiam as atividades a ser desenvolvidas pela colônia:

1º Conceder o governo terras, e fazer o sacrifício pecuniário annual de 30 contos por certo numero de annos para pagar os juros de capital, que se tomasse emprestado e se houvesse de applicar as

despesas de viagem e sustento de 500-600 famílias. 2º Estar a direcção à cargo de pessoas responsáveis pelo capital, sob a vigilância o governo. 3º Serem os lotes de terras divididos e vendidos conforme um preço determinado, destinando-se o producto a construção de igrejas, escolas, etc., etc. 4º Incumbir a direcção a procura de colonos, e fornecimento de casas, sementes, animais, viveres, roupa, bom mercado ao seus productos, &c. 5º Cultivarem as colônias de serra-acima cereais, crearem animais, fazerem manteiga e queijo, ao passo que as de serra-abaxo devem entregar-se á cultura de generos coloneaes. 6º Fazer o governo com as despesas com padres e mestres de escola (RIIT, 2011, p.51, *apud* VASCONCELOS, 1854, p. 56).

Desse modo, a ocupação da região por parte do Brasil foi consolidada no ano de 1889, com a colônia militar. O objetivo consistia em proteger o território brasileiro, principalmente, após a Guerra da Tríplice Aliança¹⁸ (1864-1870). Segundo Valdir Gregory (2012), as intencionalidades em estabelecer um posto militar avançado é apenas uma justificativa, que tinha “como pano de fundo a necessidade da construção da nacionalidade (...) os sucessos na guerra motivaram a presença física e ideológica na tríplice fronteira” (GREGORY, 2012, p. 50). Escreve Silveira Neto (1939), em seus relatos de viagem que havia naquele período de implementação da colônia militar 324 habitantes, “sendo 188 paraguaios, 33 argentinos, 93 brasileiros, 5 franceses, 2 espanhóis, 1 inglês, 2 orientais. Destes, 220 homens e 104 mulheres” (NETO, 1939, p. 52).

Estabelecida a colônia, os militares se preocuparam com a necessidade da instrução escolar. Assim, em 1895, foi criada uma escola informal, que no início contou com vinte alunos matriculados.

Em Foz do Iguaçu, núcleo pioneiro da ocupação nacional regional, desde os tempos da Colônia Militar, existiu por parte dos militares e funcionários do fisco, a preocupação com a escolarização de seus filhos. Esse segmento social resolveu o problema da instrução a partir de seu próprio grupo social. Essa instrução era quantitativamente muito restrita, só para filhos de funcionários dos postos mais importantes, na modalidade de Escola Particular Domiciliar (EMER, 2012, p. 37).

¹⁸ Na época do Brasil imperial, toda essa fronteira foi assegurada com a vitória da Guerra da Tríplice Aliança (1865-1870), que derivou no aniquilamento de capacidade econômica e bélica paraguaia. A vitória brasileira, argentina e uruguaia impôs ao Paraguai a assinatura do Tratado de Limites de 1872, que anexava ao território brasileiro, terras paraguaias à leste do Rio Paraná (ROSEIRA, 2006, p. 38).

Segundo o mesmo autor, entre os anos de 1889 até 1912, ano de extinção da Colônia Militar, as crianças de famílias brasileiras com boas condições financeiras, que não eram filhas de funcionários do governo, buscavam escolarização nos países vizinhos. Para o autor, a instrução particular domiciliar ficava restrita a filhos de funcionários que ocupavam cargos importantes. Durante o período de vigência da Colônia Militar, prevaleceu a modalidade de instrução sem instituição. Não existiu escola ou casa escolar em Foz do Iguaçu (EMER, 1991, p. 28).

Destacam-se os argentinos que, nesse período, dominavam a região, pois, as companhias ervateiras e madeireiras eram daquele país. “Se a produção local era estrangeira, a moeda, a língua e os bens de primeira necessidade também o eram” (ROSEIRA, 2006, p.41). No que se refere ao idioma, o guarani e o espanhol eram predominantes nesta região. Em relação à moeda, o dinheiro que circulava era o peso argentino, e as propriedades eram, em sua maioria, pertencentes às Obrages (WACHOWICZ, 1985, p. 140, *apud* ROSEIRA, 2006, p. 51).

Segundo o historiador Ruy Wachowicz (2010), este processo de aproximação com a Argentina fez com que a região oeste ficasse mais exposta à penetração argentina do que com o restante do Brasil (WACHOWICZ, 2010, p. 275). A proximidade entre os dois países fez com que o oeste paranaense fosse culturalmente influenciado e economicamente dependente da Argentina. Wachowicz aponta que por volta de 1881, os argentinos começaram a exploração da erva-mate em Misiones, e, mais tarde no Brasil, na região oeste do Paraná.

Otília Schimmelpfeng (1991), em seu livro “Retrospectos iguaçusenses”, fala acerca desta singularidade: “A moeda argentina circulava com domínio absoluto na praça. Pouco ou nada se fala em “mil réis”, naquele tempo” (SCHIMMELPFENG, 1991, p. 28). O “peso” se introduzia até nas repartições públicas. Em entrevista ao historiador Ruy Cristovão Wachowicz, Otília é mais detalhista sobre a influência argentina:

Eu sentia aqui como se não tivesse no Brasil. Me sentia aqui isolada, parecia que eu estava em outro país até. Porque todos os hábitos, a língua falada aqui era mais que predominava era o espanhol, o castelhano como se dizia. Parece que as pessoas quando vinham pra cá, no Brasil, se achavam na obrigação de aprender o castelhano pra ser entendido. Parecia! E todo mundo se interessava em falar o castelhano, porque a convivência aqui era muito maior com os argentinos. Paraguai não tanto, porque nós não tínhamos Paraguai nessa região aqui, não era muito habitada. Mas tinha o Porto Aguirre, que hoje é Porto Iguaçu, que já era um porto de grande movimento de turismo já, já tava sendo legalizado, então já tinha mais

desenvolvimento e mais recurso também pra atender Foz do Iguaçu, então nós tínhamos mais contacto com os argentinos. [...] Então a gente tinha aqui um contacto mesmo constante com os argentinos. *E se falava só quase o castelhano, a moeda era só o peso argentino* (SCHIMMELPFENG, 1980 *apud* SBARDELOTTO, 2009, p. 91)

O contato de Foz de Iguaçu era muito mais intenso com os países fronteiriços do que com o restante do país. Sbardelotto (2008) explica que havia também um grande número de paraguaios que adentravam no Oeste do Paraná para trabalhar nas empresas de erva-mate, e posteriormente, de madeira. Contudo, a presença argentina se destaca, uma vez que eram o grupo que “detinham os meios de produzir e comercializar a principal atividade produtiva da região e que, através deste controle econômico, determinavam os costumes, a cultura e também a educação neste território” (SBARDELOTTO, 2008, p.5).

Dessas companhias madeireiras que se estabeleceram na região, muitas faziam parte do modelo de exploração denominado de Obrage: “O obragero era o proprietário desse tipo de latifúndio (...) o obragero argentino explorava a erva-mate e a madeira em toros” (WACHOWICZ, 2010, p. 276.). Em poucas décadas, a região que compreende a costa paranaense foi ocupada por inúmeras obrages e conseqüentemente povoada, em sua maioria por paraguaios, argentinos e guaranis modernos¹⁹ que trabalhavam como mensus²⁰. Em 1930, a população estimada nas obrages passava dos 10.000 habitantes, em sua maioria estrangeira.

Naquele contexto, a intensidade das relações fez com que a Argentina se tornasse o principal prestador de serviços à cidade de Foz do Iguaçu. Segundo Sbardelotto (2009), muitas crianças eram escolarizadas no sistema argentino, absorvendo a língua, a história e os costumes do país vizinho (SBARDELOTTO, 2009, p. 92).

Durante o período em que seguia o desenvolvimento da Colônia Militar, os “pioneiros”, responsáveis por sua construção, diante da ausência de um sistema de ensino institucionalizado, passaram a organizar e estruturar uma educação não-formal.

Em Foz do Iguaçu, núcleo pioneiro da ocupação nacional regional, desde os tempos da Colônia Militar, existiu por parte dos militares e

¹⁹ Termo empregado aos indígenas guaranis miscigenados do Paraguai (PRIORI, A., et al, 2012,p.79).

²⁰ A expressão vem do espanhol, da palavra ‘mensual’, ou seja, mensalista (GREGORY, 2002, p. 89, *apud* PRIORI, A., et al, 2012,p.79.)

funcionários do fisco, a preocupação com a escolarização de seus filhos. Esse segmento social resolveu o problema da instrução a partir de seu próprio grupo social. Essa instrução era quantitativamente muito restrita, só para filhos de funcionários dos postos mais importantes, na modalidade de Escola Particular Domiciliar (EMER, 2012, p.37).

No ano de 1910, a Colônia Militar passou a ser distrito de Guarapuava, e denominada de Vila do Iguassú. Em 1912, o Ministério da Guerra emancipou a colônia, que passou a ser administrada pelos civis, sob o governo do Estado do Paraná. Em 1914 com a lei nº 1.383, foi criada a municipalidade de Vila do Iguassú e em 1918 o nome Foz do Iguaçu foi adotado como oficial. Conforme Lima (2001), no período compreendido entre 1914 a 1930, além do estabelecimento das primeiras famílias brasileiras, argentinas e paraguaias, houve a colonização por parte dos imigrantes descendentes de alemães, poloneses e italianos (LIMA, 2001, p. 31).

De acordo com Emer (1991), a partir de 1914, o governo do Estado do Paraná instituiu um novo modelo de escola, o Grupo Escolar. Estes grupos escolares dirigiam-se ao ensino de quatro séries com conteúdos progressivos. Estas escolas estavam localizadas nos principais centros urbanos e, nas regiões mais afastadas do centro, seguiam sem escolas ou com muita precariedade de escolas. Os grupos de migrantes, na ausência de escolas, construíam as suas próprias:

A falta de escolas no Paraná fazia sentir-se especialmente fora dos núcleos coloniais dos imigrantes que, ao contrário dos demais núcleos populacionais, não esperavam pela iniciativa do governo, mas construíam suas próprias escolas e providenciavam o professor. Quando muito, solicitavam algum tipo de subvenção do governo estadual. A escola dos imigrantes não se desenvolveu mais porque o Estado, desde 1901, apenas subvencionava os professores que ensinassem em língua portuguesa. Esse não era o interesse dos imigrantes. Pretendiam repassar às novas gerações sua noção de nacionalidade de origem que incluía a língua, a religião e os costumes. Se o ensino fosse apenas na língua portuguesa, os colonos retiravam seus filhos e organizavam uma nova escola particular. Em diversas localidades a escola pública foi desativada e removido o professor por absoluta falta de alunos (EMER, 1991, p. 207).

Emer destaca as modalidades de ensino que foram criadas neste período, tanto no âmbito formal, quanto na esfera institucionalizada, são elas: (1) *Instrução sem instituição* - “Simplesmente, algumas crianças reuniam-se ao redor da mesa de refeições de uma residência para aprender ler, escrever e calcular - currículo e

objetivos educacionais estabelecidos pelos pais” (referência) - que, consistia em que a educação era dada pelo grupo social, sem nenhuma institucionalização; (2) *casa escolar* - construída e mantida pelos pioneiros - “(...) do professor era exigida uma melhor qualificação, isto é, deveria ensinar mais que na escolarização Domiciliar; a Casa Escolar deveria funcionar tecnicamente bem” (EMER, 2012, p. 36). (3) *casa escolar pública*, criada e regulamentada pelo Município- “Como uma escola oficial, os alunos das Casas Escolares Públicas eram submetidos aos exames públicos, elaborados pelos órgãos educacionais públicos para comprovação da escolaridade”. Neste modelo, ficava a cargo do governo contratar e remunerar o professor, cabendo a este alugar uma sala ou casa e formar o grupo de aluno de primeiras letras. Por último, o *Grupo Escolar Público* (4) – que se diferencia das demais modalidades por ter sido construída em núcleos de povoamento mais desenvolvidos e pela forma de funcionamento. Nas modalidades anteriores, o objetivo era aprender a ler, escrever e calcular. Posteriormente, com a oficialização da casa escolar, a comprovação da escolarização passou a ser feita, por meio de avaliações. No grupo escolar, a preocupação era de ‘aprovar’ o aluno para a série seguinte “num processo gradual de comprovação de conhecimentos dos conteúdos definidos pelo “sistema” educacional como requisito de cada série (EMER, 2012, p. 36).

A partir da fundação da municipalidade em 1914, a população passou a reivindicar um modelo de educação subsidiado pelo poder público. Naquele momento, Foz do Iguaçu desenvolvia planos para combater o contrabando da fronteira, o que demandou a contratação de agentes fiscais. Esse processo fez com que o grupo de escolarizados que chegavam à cidade, passassem a requerer escolas para seus filhos, além do fato do crescimento da população e por consequência, o aumento de crianças (EMER, 2012, p. 37).

Conforme Emer (1991), entre os anos de 1915 e 1916, “a Prefeitura Municipal teria construído e mantido uma casa escolar pública, embora precária e insuficiente” (EMER 1991, *apud* Sbardelotto, 2009, p. 96). Wachowicz afirma que a necessidade da criação de escolas, por parte da população, só surgiu quando a população urbana cresceu significativamente, organizando assim, a vida social (WACHOWICZ, 1984, p. 19). Apesar da iniciativa de dar acesso ao ensino público de forma gratuita a todos, Sbardelotto aponta que, apenas a população masculina foi contemplada, além do caráter eminentemente elitista, uma vez que os filhos de trabalhadores, por terem que optar pela subsistência da família, abandonavam as escolas.

Outros fatores contribuíram para o desenvolvimento da educação em Foz do Iguaçu, dentre eles, a presença da Igreja Católica. Anterior a fundação do município, em decorrência da localização e da dificuldade de deslocamento, a população da cidade só recebia assistência religiosa uma vez por ano. Isso perdurou até 1918, quando a Igreja optou em criar uma Paróquia na cidade, desde que contasse com a ajuda do governo. Nesse sentido, o acordo entre Igreja e governo do Estado foi firmado, com a condição de que a Igreja construísse e dirigisse um grupo escolar:

Em 1923, foi instalada a paróquia e nomeado o primeiro vigário, um sacerdote alemão da Congregação do Verbo Divino, Padre Guilherme Maria Tilecks. Para cumprimento do acordo com o Estado, mesmo antes da construção do Grupo Escolar, o Padre Guilherme passou a lecionar na Casa Escolar. Para o desempenho de suas atividades, recebeu a ajuda de outros dois padres e de um irmão de sua congregação (Padre João Progzeba, Padre Paulo Schneider e Irmão Bianchi) (EMER, 2012, p. 38)

Por meio do Decreto nº 1.326 do dia 27 de agosto de 1928, surge o Grupo Escolar Caetano Munhoz da Rocha, que posteriormente passou a ser chamado de Grupo Bartolomeu Mitre, primeiro grupo escolar da mesorregião Oeste do Paraná. Em 1930, o grupo escolar passou a ser administrado pelo governo do Paraná, sob a direção de professores nomeados pelo Estado. Segundo o Plano Municipal de Educação (PME) de 2015, “a função da escola no município na época era a de cooperar com a nacionalização de um espaço que era submetido por argentinos e paraguaios” (PME, 2015, p. 4). Desse modo, a criação da escola passa a ser reconhecido pelo Estado como instrumento necessário para a nacionalização da tríplice fronteira. O plano municipal utiliza a palavra ‘submetido’, indicando que naquele período havia certa preocupação com a presença e influência dos países fronteiriços, como uma ameaça ao território e a necessidade de construção da nação.



Imagem V- Grupo Escolar Bartolomeu Mitre
 .Fonte: Site da Secretaria Estadual do Paraná

<http://www.fozbartolomeumitre.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=9>

O fato de o Brasil homenagear um general argentino ao nomear uma escola em seu nome levou Emer a questionar os motivos que levariam o Estado brasileiro a tomar essa atitude ou se ela foi apenas uma homenagem despreziosa ao general argentino. Os interesses do Brasil naquele período era dar seguimento à política integracionista do território com uma campanha nacionalista e o Grupo Escolar Mitre é o marco da institucionalização da educação no oeste paranaense. Por isso, as motivações não ficaram tão claras (SBARDELOTTO, 2007).

A partir da década de 1930, a cidade de Foz do Iguaçu passou a receber imigrantes descendentes de italianos e alemães, além de inúmeros agricultores do Rio Grande do Sul. Neste mesmo período o governo do Estado do Paraná fez algumas reformas educacionais de teor nacionalista, conivente com as mudanças do governo como aponta o Plano Municipal de Educação de Foz do Iguaçu (2015):

Algumas mudanças começam acontecer na educação do país. Uma delas é a manifestação do Estado entre os anos de 1917 e 1919, o governo federal delibera verba para as escolas que ensinavam em língua portuguesa e as escolas de imigrantes que ensinavam em outra língua eram vigiadas e fechadas (PME, 2015, p. 5).

Durante o Estado Novo essas escolas passaram a ser alvo do governo, principalmente após a Marcha para o Oeste “que defendia a ocupação efetiva e a nacionalização das fronteiras nacionais brasileiras de Norte a Sul do país” (PRIORI, *et. al.*, 2012, p. 65). O projeto, explica Priori (*et.al.*, 2012), buscava despertar o sentimento de nacionalidade e brasilidade na população que vivia na fronteira.

No caso da fronteira de Foz do Iguaçu, despertar na população esse sentimento de nacionalidade era combater à ameaça que paraguaios argentinos e

os descendentes de alemães, italianos, poloneses, dentre outros imigrantes que se fixaram na região, representavam ao projeto de integração nacional do governo.

2.2. O projeto nacionalista do Estado Novo e a ‘nacionalização da fronteira’

A “Marcha para o Oeste” foi um importante processo que contribuiu para o projeto de nacionalização da fronteira. Segundo Lenharo (1986, *apud* Lopes, 2004), o discurso de Vargas justificava a “Marcha para o Oeste” pautando-se na conquista da brasilidade que se daria por meio da interiorização do país. “Para ele a construção da “Marcha para Oeste” lembra a imagem da nação em movimento à procura de si mesma, de sua integração e acabamento” (LENHARO, 1986, p.56 *apud* LOPES, 2004, p. 4).

Como uma das conseqüências da “Marcha para o Oeste” foram criados os territórios federais, “nas regiões do Amapá, Guaporé (atual Rondônia), Rio Branco (atual Roraima), Iguaçu e Ponta Porã no Estado de Mato Grosso do Sul” (PRIORI *et al*, 2012,p.66). Por meio do Decreto-Lei nº 5.8124, no ano de 1943, o Território Federal do Iguaçu, foi criado, abrangendo o Oeste e Sudoeste do Paraná e Oeste de Santa Catarina.

Segundo Sérgio Lopes (2004), dentro do espírito de nacionalização, o Território Federal do Iguaçu deveria atender urgentemente o estabelecimento de condições mínimas para organização econômica, social e de segurança das regiões fronteiriças e dos sertões. Desse modo, a criação do território pode ser entendida como um ato de ocupação definitiva da faixa de fronteira, “para assim romper o isolamento e afastar definitivamente o perigo estrangeiro para a soberania nacional, que rondava a região” (LOPES, 2004, p.16).

O primeiro governador a administrá-lo, o Major João Garcez do Nascimento, em relatório enviado ao Ministro da Justiça e Negócios Anteriores, fez inúmeras considerações sobre a situação do transporte, comércio, saúde, segurança e educação na região que abrangia o Território Federal do Iguaçu. No aspecto educacional ele aponta:

Há no Território regular número de escolas primárias. São elas em número de setenta. Além disso, contam-se quatro grupos escolares, sediados em Pato Branco, Clevelândia, Foz do Iguassú e Guaíra. Quanto ao número de escolas, pode-se afirmar que atende

ainda as necessidades locais; quanto as suas instalações, porém, há muito o que providenciar. A maioria delas funciona em prédios impróprios, outras em simples salas cedidas a título precário e por empréstimo. Em sua maioria não atende aos rudimentares princípios de higiene e didática. O professorado, salvo honrosas exceções, constitui-se de pessoas bem intencionadas e dedicadas, mas de nível cultural bastante abaixo do que seria estimável (RELATÓRIO DE 1944, *apud* LEMIECHEK, 2014, p. 06)

A criação do Território Federal do Iguaçu fez com que o processo de urbanização crescesse, e com ele, a demanda por qualidade nos serviços públicos, como a escola. Enquanto as escolas não eram ampliadas, a classe mais favorecida economicamente assegurava o acesso à educação para seus filhos, por meio da contratação de professores que se “deslocavam até as moradias em casas escolares, ou núcleos urbanos mais distantes, como Guarapuava, Curitiba, Posadas, Corrientes, etc” (PME, 2015, p.9). Para as classes menos favorecidas, como aqueles que viviam em Foz do Iguaçu e trabalhavam nas obras e no cultivo da terra, havia acesso ao ensino, além delas viverem em situações insalubres, sem acesso a higiene, alimentação e saúde.

A partir desse período, escolas como as construídas por estrangeiros eram fechadas caso não se adaptassem às políticas nacionais. Era necessário que essa população na região se identificasse com o Brasil enquanto uma pátria, para constituição de um Estado-Nação forte. Segundo Helena Bomeny (1999) não havia no projeto do governo intenções para inclusão e aceitação de convivência com os grupos culturais estrangeiros nas regiões de colonização.

Em relatório sobre a nacionalização do ensino datado de 1940, o Instituto Nacional de Estudos e Pedagógicos (INEP), sob a direção do educador Lourenço Filho, ao analisar a trajetória dos imigrantes e sua fixação no Brasil, constatou, com base nos relatórios e depoimentos de historiadores, pensadores políticos e escritores, que desde o século XIX a presença de estrangeiros no país era fator de preocupação (BOMENY, 1999). Segundo a mesma autora, a precariedade da educação nos estados da região sul do país, em destaque o Rio Grande do Sul, levava os colonos a optarem pelos colégios privados alemães. Segundo o relatório do Ministério da Educação e Saúde, essa opção pelas escolas estrangeiras era compreensível, sendo culpa do Estado por permitir a criação destas instituições sem a vinculação com os centros nacionais de cultura:

A escola não é um órgão abstrato, mas um centro de coordenação da própria ação educativa da comunidade. Tendo-se cometido o erro de permitir o nucleamento de estrangeiros, sem maior vinculação ou disciplina aos centros nacionais de cultura, as instituições educativas que aí deveriam surgir seriam as que ensinassem em língua estrangeira (BOMENY, 1999, p.154 *apud* INEP, 1999, p.8)

A preocupação com a nacionalização do ensino é anterior ao Estado Novo. Em Foz do Iguaçu, a educação escolar das crianças estava presente desde o período de instalação da Colônia Militar em 1889. Na ausência de escolas muitas crianças freqüentavam o sistema educacional da Argentina, cuja influência preocupava o governo da época. Em 1906, Sílvio Romero alertava sobre as ameaças em haver diferentes nacionalidades no Brasil. Como solução ele propôs que se “aproveitasse de modo extensivo o proletariado nacional como elemento colonizador perto do estrangeiro para educar-se com ele no trabalho e, em troca, contribuir para o seu abasileiramento” (BOMENY, 1999, p.154).

Na conferência interestadual de Ensino Primário de 1921, encontra-se a fala de Milton C. A Cruz que justifica a deficiência do ensino devido aos inúmeros núcleos estrangeiros isolados. “O espírito dessas crianças brasileiras, formado em língua, nos costumes, nas tradições dos países, só poderia tender para a pátria de origem, constituindo um empecilho à coesão nacional” (BOMENY, 1999, p.154 *apud* INEP, 1999, p.8).

Por determinação do Estado Novo, a prefeitura de Foz do Iguaçu passou a promover uma administração que visasse à ocupação do território brasileiro, valorização da língua oficial e das moedas nacionais (SPERANÇA, 1992 *apud* LOPES, 2004, p. 49). Teve ainda que despachar suas documentações, criar anúncios comerciais, listas de preços ou avisos, somente em língua portuguesa, além da obrigatoriedade do uso da moeda brasileira. Essas medidas foram tomadas, pois havia na região grande influência dos argentinos no lado brasileiro.

Segundo Lopes (2004), a principal preocupação do Estado Novo em relação a essa fronteira, era a influência Argentina. Como outra medida de contenção dessa influência estrangeira, o governo federal por meio do Decreto nº 19842 de 1930, tornou obrigatório a contratação de no mínimo dois terços de trabalhadores nas empresas estrangeiras presentes dentro do território nacional.

Diante das estratégias que o Estado Novo desenvolveu para construir a idéia de nação, a fronteira política requeria a justificação ideológica da comunidade

nacional. Nessa premissa, a escola enquanto instrumento de nacionalizar as fronteiras foi fundamental.

2.3. Da construção de Itaipu à ‘onda’ de migração e imigração: seus impactos na educação

Com a queda de Getúlio Vargas em 1945, quando o país entrou, por um pequeno período, na fase de redemocratização, os Territórios do Iguaçu e Ponta Porã foram extintos. No campo da educação, a pedagoga Lucimara Lemiechek aponta que várias foram às mudanças em detrimento da promulgação das Leis Orgânicas e a ampliação dos Cursos Normais (LEMIECHEK, 2014, p. 9). Nessa mesma década, em Foz do Iguaçu, teve início a primeira escola²¹ particular Jorge Schimmelpfeng, nas dependências do primeiro Centro Espírita fundado no município.



Imagem VI - Escola Jorge Schimmelpfeng, com crianças carentes sob os cuidados do Capitão Cyriaco e de José Vicente Ferreira (os dois adultos à direita da foto rara).

Fonte: Centro Espírita Lidelfonso Correia.

A década de 1950 e 1960 seguiu com um programa de escola de cunho nacionalista e dualista, em um período marcado pelo programa desenvolvimentista. Cada vez mais os trabalhadores requeriam educação diferenciada: de um lado a necessidade de mão de obra especializada, e de outro, a busca pelo status que a educação proporcionaria. No ano de 1959, a Lei Municipal nº 234, de 29 de outubro de 1959, adota o programa de abolição do analfabetismo:

²¹ Vide imagem IV

Art. 1º A Prefeitura de Foz do Iguaçu empreenderá uma campanha sistemática para abolição do analfabetismo desde as crianças de sete anos feitos aos adultos de qualquer idade. (LEI 234/1959).

Art. 2º Toda a criança que completar sete anos de 1º de janeiro a 31 de dezembro deverá, obrigatoriamente, no começo do ano letivo imediato, ser matriculada em escola pública ou particular, cumprindo-lhes freqüenta-la com assiduidade durante cinco anos na cidade e três anos letivos nas zonas rurais (PME, 2015, p. 11).

É nesse momento que chegam a Foz do Iguaçu as primeiras populações de origem árabe que saíram de seus países, em decorrência dos intensos conflitos regionais e atraídos pela oportunidade de explorar um mercado com grande potencial de crescimento (RABOSSI, 2007, p. 292). Segundo Rabossi, a primeira cidade da Tríplice Fronteira em que eles se estabeleceram foi Foz do Iguaçu, principalmente na região próxima da Ponte da Amizade, inaugurada em 1965, passando a ligar a cidade brasileira a *Ciudad del Este*, no Paraguai, dando início ao comércio na região. Em 1975, no contexto da Guerra do Líbano, o comércio dos árabes na fronteira estava consolidado, fazendo com que, atraídos pelo comércio e fugindo da guerra, outros grupos oriundos do Oriente Médio imigrassem para a região da fronteira. Segundo Silva (2008, p.367), os últimos 30 anos recebeu um grande número de imigrantes de origem “árabe libaneses, palestinos, sírios, jordanianos, bem como chineses, coreanos e, em número bem menor, hindus e portugueses.

A mesma autora aponta que duas escolas pertencem à comunidade árabe, uma de ensino fundamental que ensina a língua árabe e a religião sunita, vinculada ao Centro Beneficente Islâmico de Foz do Iguaçu, uma organização cultural e científica. A segunda escola, Escola Árabe Brasileira oferta ensino para o ensino fundamental e médio de acordo com as exigências do Estado. A especificidade desta escola, em relação às demais do município, é a oferta do ensino da língua árabe (SILVA, 2008).

Na década de 1970 também chegam a Foz do Iguaçu os primeiros imigrantes chineses, atraídos pelo comércio na região. Segundo Miao Shen Chen, a região da tríplice fronteira abriga uma comunidade chinesa com aproximadamente quatro mil indivíduos. Em Foz do Iguaçu, há pelo menos mil chineses e descendentes. Os imigrantes têm agências de turismo, imobiliárias, construtoras especializadas em atender os clientes orientais (CHEN, 2010).

Apesar da implementação da Lei Municipal nº 234 de 1959, que estabelecia a obrigatoriedade da educação para abolição do analfabetismo, a escola seguia sendo para poucos, ao menos no que diz respeito à permanência dos estudantes. Os alunos mais pobres abandonavam a escola muito cedo, pois, tinham que optar entre estudar ou trabalhar para ajudar na subsistência da família (PME, 2015, p. 11).

Para Emer (1991), os colonos que aqui se encontravam, diante da precariedade das escolas, mobilizaram-se para criar escolas para seus filhos, contribuindo para construção de inúmeros colégios confessionais entre os anos de 1955 e 1965 (EMER, 1991, p. 125). Quanto à contratação dos professores, estes deveriam ter o perfil que atendesse o grupo social.

Destaca-se a criação da primeira Escola Normal Colegial da região Oeste do Paraná, a Escola Normal Iguaçu, criada em 1957, em Foz do Iguaçu, em um contexto em que a população da cidade crescia e a demanda pelo ensino em diversos níveis aumentava, havendo a necessidade de habilitar os professores para o trabalho docente. Até o ano de 1957, Foz do Iguaçu contava com um Grupo Escolar, o Bartolomeu Mitre, que atendia aproximadamente 400 crianças; uma Casa Escolar, com aproximadamente 80 alunos, e cinco escolas rurais isoladas, que tinham capacidade para atender 250 alunos. Foz do Iguaçu tinha capacidade para atender aproximadamente 730 alunos no ensino primário, o que era pouco diante da crescente demanda sobretudo dos núcleos urbanos e das áreas rurais, além das áreas distritais²².

Ainda que tenha havido a criação dos colégios normais, o relatório do plano de desenvolvimento de Foz do Iguaçu de 1972 apontava que o corpo docente do município era constituído, em sua maioria, por professores sem habilitação, tanto nas redes municipais e estaduais, quanto nas privadas. A justificativa para esta qualificação, segundo o relatório, estava no baixo nível salarial, que impedia os qualificados de se dedicarem ao magistério. Na zona rural, a porcentagem era ainda maior. Cerca de 80% do pessoal não qualificado atende ao ensino primário que funcionava em 41 escolas isoladas e duas casas escolares. Segundo o PDI:

²² Dentre os distritos que ficavam sob a jurisdição de Foz do Iguaçu, encontram-se: Santa Terezinha de Itaipu, Itacoré, Alvorada, Medianeira dentre outros (SBARDELLOTO, 2009, p. 146).

O Estado que paga os melhores salários (Cr\$ 416,00) não faz nomeações, e a Prefeitura possuindo apenas 3 elementos em seu quadro efetivo percebendo Cr\$ 280,00 contrata os professores normalistas por apenas Cr\$ 280,00 e a professora leiga por 60% do salário mínimo (PDI, 1972, p. 114).

Quanto à estrutura do período, o relatório aponta que, até 1971, havia cinco grupos escolares estaduais, um privado, uma casa escolar municipal e duas escolas isoladas que, segundo o relatório, não eram suficientes para atender a demanda. Quanto à estrutura, o relatório aponta:

Somente na Zona Urbana vamos encontrar prédios escolares de alvenaria, com luz, água encanada e instalações sanitárias regulares. Não quer isto dizer que sejam instalações satisfatórias, pois deixam muito a desejar, havendo falta de água e os mínimos requisitos à boa higiene dos escolares (...) Na zona rural os prédios são todos de madeira sem as menores condições indispensáveis à higiene escolar, notando-se ausência de atendimento sanitário e de saúde (PDI, 1972, p. 118).

No mesmo relatório, o problema da evasão é justificado com o argumento da localização da cidade que, por estar em uma região de fronteira, é caracterizada por possuir uma população flutuante. As escolas rurais, por exemplo, em períodos de colheita eram fechadas, pois não havia frequência alguma, uma vez que os alunos estavam trabalhando nas lavouras. Outro exemplo é a justificativa do baixo rendimento escolar atribuído ao alto índice de crianças argentinas e paraguaias que estudavam no lado brasileiro, com a alegação do problema do idioma que gerava atraso em toda turma: “No 1º ano, o período de pré-alfabetização que normalmente é feito em três meses (no máximo) chega a durar quase um ano” (PDI, 1972, p. 125).

Este argumento que culpabiliza o aluno estrangeiro pelo atraso da turma, não mudou muito. Em pesquisa com professores da rede pública de Foz do Iguaçu, sobre a presença de alunos brasiguaios nas escolas brasileiras, citado no capítulo anterior, Pires-Santos (2010) fala que alguns professores vê a presença deste perfil de aluno como um entrave, um ‘castigo’, pois no seu entendimento será difícil ensiná-los. Outro destaque reside no fato de que estes relatórios feitos em 1972 foram produzidos em nome do Estado que vivia sob o regime dos militares, cuja preocupação com o estrangeiro no país se restringia nas questões de segurança nacional.

No decorrer da década de 1970, a pauta da educação segue em discussão na região, sobretudo com a reforma do ensino promulgada pela Lei. 5.692/71. Foz do Iguaçu vivia nessa década os impactos da construção da Usina Hidrelétrica de Itaipu. A cidade recebeu aproximadamente 40.000 operários com suas respectivas famílias, oriundas de vários estados do país para a construção da hidrelétrica. O aumento populacional gerado pela chegada dos trabalhadores na cidade fez com que todas as obras de infraestrutura fossem feitas apressadamente, dentre essas, os hospitais, as moradias e escolas, subsidiados pela Itaipu. Um exemplo foi o convênio entre a Prefeitura, por meio da Secretaria de Estado da Educação e Cultura, com a Itaipu, que resultou na construção da escola Prof. Parigot de Souza no ano de 1975:

(...) Fica o Chefe do Executivo Municipal autorizado a firmar convênio com a Empresa ITAIPU –BINACIONAL, objetivando a aplicação de recursos para pagamento de professores e demais servidores para o setor administrativo, bem como da manutenção da nova unidade escolar pré-fabricada, construída na sede municipal, onde será instalada uma extensão do Ginásio Estadual ‘Dom Manoel Konner’, de Foz do Iguaçu’ (Foz do Iguaçu, Lei Municipal nº 882, 1975, Art.1º).

Com a construção da hidrelétrica, o número de escolas em Foz do Iguaçu aumentou significativamente. Na década de 1960 havia cerca de oito escolas municipais na cidade, na década de 1980 mais nove escolas e, hoje, segundo dados da Secretaria Municipal de Educação (2011), a cidade conta com 83 escolas municipais e 82 estaduais, 43 privadas e 04 filantrópicas.

O período que se estende: da Colônia Militar de 1889 até o fim da Era Vargas (1930-1954), demonstrou que as raízes pela qual as escolas foram criadas, passou pela construção de valores que são constitutivos de uma ideal de nação. Wachowicz (1984) cita o ofício do general comandante da 5ª Região Militar, em 1925, que expressava a urgência de se construir escolas nas zonas de fronteira, haja vista que a única solução era enviar as crianças para frequentar escola na Argentina. O incômodo do general se baseia na busca pelo estabelecimento de uma identidade nacional ao Brasil, pois a presença de alunos brasileiros em escolas argentinas representava um perigo. A escola é um dos espaços em que se ‘imagina’, se constrói um identidade nacional. “Nascida na ficção, à identidade precisava de muita coerção e convencimento para se consolidar e se concretizar numa realidade” (BAUMAN, 2005, p. 27).

Em síntese a escola não é neutra, mas perpassam também outros interesses que não são apenas os de ideais nacionalistas. Ela é um espaço marcado por contradições. É o que o educador brasileiro Paulo Freire (1987) sugere, ao não negar a influência que determinado modo de se propor um modelo educativo pode causar na sociedade. Justamente por saber do potencial transformador da educação é que ele propunha um modelo para de educação a partir da base, da realidade na qual o sujeito está inserido.

Em Foz do Iguaçu, há a constatação de que o Estado esteve preocupado em criar escolas a fim de 'nacionalizar' a fronteira. Braduel (2009), ao refletir acerca da relação entre Estado e território e a ocupação do espaço, afirma que "Estados agem como indivíduos obstinando-se em delimitar seu domicílio, da mesma forma que todo animal livre defende aquilo que ele considera ser o seu território" (BRAUDEL, 2009, p. 262 *apud* Heinsfiel, 2014, p. 17).

Nessa perspectiva o Estado tem como foco a necessidade de delimitar seus domínios. Domínios estes que são reforçados por instituições capazes de legitimar essa lógica, tais como as escolas. Segundo Bourdieu (2008), um dos principais poderes do Estado é impor categorias de pensamento, categorias que nós assumimos como naturais, aparentemente espontâneas, mas que na verdade são impostas pelo Estado (BOURDIEU, 2008, p. 91).

2.4. A Educação a partir da Constituição de 1988: O direito à diversidade nas escolas

Com o processo de redemocratização e da nova Constituição Federal, promulgada, em 1988, houve um grande avanço em termos de direitos civis. No caso da presença de estrangeiros no país, a Carta Magna assegura a todas as pessoas, brasileiras ou estrangeiras, estando em situação migratória regular ou irregular, o direito à educação escolar. Os princípios escolares passaram a ter como base a igualdade de condições para o acesso e permanência nas escolas, da liberdade e do pluralismo de idéias e concepções pedagógicas:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e

privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais (CF, 1998).

Waldman (2012) destaca que a nova constituição tem pela primeira vez o princípio da dignidade da pessoa humana como fundamental e afirmou, como objetivos fundamentais a “promoção do bem para todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (WALDMAN, 2012, p.63).

No campo das relações internacionais, o Brasil se comprometeu pela prevalência dos direitos humanos, pela cooperação entre os povos e pela atenção à integração política, social e cultural da América Latina²³. Estes pontos apresentados são importantes a serem considerados, pois são com base na CF que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 será elaborada e a partir dela, outros documentos importantes que toca à questão da diversidade étnicas, cultural e racial na educação. Alguns destes documentos são o Currículo da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná, o Plano Estadual de Educação do Paraná e os Parâmetros Curriculares Nacionais que serão analisados no próximo capítulo.

²³ Art. 4º A República Federativa do Brasil rege-se nas suas relações internacionais pelos seguintes princípios: I - independência nacional; II - prevalência dos direitos humanos; III - autodeterminação dos povos; IV - não-intervenção; V - igualdade entre os Estados; VI - defesa da paz; VII - solução pacífica dos conflitos; VIII - repúdio ao terrorismo e ao racismo; IX - cooperação entre os povos para o progresso da humanidade; X - concessão de asilo político. Parágrafo único. A República Federativa do Brasil buscará a integração econômica, política, social e cultural dos povos da América Latina, visando à formação de uma comunidade latino-americana de nações.

CAPÍTULO III. POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO NA FRONTEIRA ENTRE ARGENTINA, BRASIL E PARAGUAI

3.1. Políticas Públicas: conceitos e abordagens

O campo de estudos de políticas públicas avançou nos últimos sessenta anos, tendo conformado uma literatura instrumental analítica que contribuiu para a compreensão dos processos de natureza político-administrativo (SECCHI, 2013). No Brasil, segundo Faria (2003), a área de análise de políticas públicas ainda é escassa. Isso se comprova pela falta de análises mais sistemáticas no que tange aos processos de implementação, além da carência em estudos que tratam de metodologias e instrumentos de avaliação destas políticas pelos três níveis de governo: legislativo, executivo e judiciário.

A fim de apresentar a análise de algumas políticas públicas (PP) que tratam da questão da educação e diversidade cultural, faz-se necessário apresentar o que se compreende enquanto uma PP. Teóricos apontam que seu significado não apresenta uma definição única (SECCHI, 2010; BONETI, 2011). Assim, utilizaremos como definição de PP, as concepções de Tamayo Sáez (1997) que a entende como “um conjunto de objetivos, decisões e ações que levam a cabo um governo para solucionar os problemas” (TAMAYO SAÉZ, 1997, p. 2). Complementando esta definição, citamos Lindomar Boneti (2006) e seu entendimento do que sejam políticas públicas:

Ação que nasce do contexto social, mas que passa pela esfera estatal como uma decisão de intervenção pública numa realidade social determinada, quer seja ela econômica ou social. Ainda esclarece que as políticas públicas representam [...] o resultado da dinâmica do jogo de forças que se estabelece no âmbito das relações de poder, relações estas constituídas pelos grupos econômicos e políticos, classes sociais e demais organizações da sociedade civil (BONETI, 2006, p. 76).

É importante assinalar que as PPs mudam com o tempo e em consonância com o modelo de Estado vigente, como as transformações que ocorrem em uma PP dentro de um Estado autoritário para um Estado democrático. A criação de uma PP não depende somente das decisões emanadas do poder público. Esse jogo de

forças ao qual Boneti se refere, são concernentes às correlações realizadas com agentes privados e da sociedade civil. No entanto, no sentido de responsabilização por sua implementação e permanência, compreende-se aqui que uma PP é responsabilidade do Estado²⁴.

Dentre os aspectos a serem considerados no momento de escolher uma PP, os fatores culturais são de fundamental importância para a sua implementação. O sucesso ou o fracasso de uma PP pode estar diretamente ligado ao contexto no qual se insere.

No que confere à análise de uma PP, a mais aceita é aquela que busca compreender como os formuladores de política (*policymakers*) lidam com os problemas com que se defrontam. Nas palavras de Wildavsky:

(...) o papel de Análise de Política é encontrar problemas onde soluções podem ser tentadas, ou seja, 'o analista deve ser capaz de redefinir problemas de uma forma que torne possível alguma melhoria'. Portanto, a Análise de Política está preocupada tanto com o planejamento como com a política (*politics*) (WILDAVSKY, 1979, apud RUA, 2009, p. 23).

Segundo Tamayo Sáez (1997), a análise de PP possui um caráter multidisciplinar. Trata-se de um conjunto de técnicas, conceitos e estratégias oriundas de diferentes disciplinas - ciência política, antropologia, sociologia, psicologia e da teoria da organização -, cujo objetivo é interpretar as causas e conseqüências das ações do governo. Conforme este argumento é importante ressaltar que os atores que analisam determinada PP o fazem a partir de seus valores, sua capacidade técnica, seus interesses e o grau de informação. Tais fatores são fundamentais para compreensão destas análises.

Por políticas públicas educacionais, compreende-se tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer em matéria de educação. No que tange à política educacional brasileira, esta deve ser pensada em contexto amplo, onde fatores como a constituição federal, a política nacional de direitos humanos e os acordos e tratados internacionais devem ser considerados, assim como os fatores sociais e culturais da sociedade (SILVA; MOURA; MELLO, 2013).

²⁴Mas, vale dizer que não necessariamente uma política pública é apenas estatal.

Segundo Azevedo e Aguiar (2001), os estudos sobre as políticas educacionais no Brasil são recentes, mas encontram-se em processo de construção e crescimento. As pesquisas e publicações sobre as políticas educacionais possuem dois eixos de estudos: o primeiro refere-se aos de caráter teórico, com questões mais amplas acerca do processo de formulação de políticas, abarcando mudanças no papel do Estado, das redes de influência no desenvolvimento de formulação de políticas; o segundo trata da análise e avaliação de políticas e programas (MAINARDES, 2006). Quanto ao primeiro eixo, ao destacar a função do Estado na definição e implementação de uma política pública, Mainardes (2006) explica que não se trata de defender que o Estado ou os governos decidam por implementar as políticas públicas, mas isso reflete as pressões de diferentes grupos de interesse. Citando Evans, Rueschmeyer e Skocpol (1985), Souza (2006) se aproxima da perspectiva teórica que defende uma autonomia relativa do Estado, “que faz com que o mesmo tenha um espaço próprio de atuação, embora permeável a influências externas e internas” (SOUZA, 2006, p.27 *apud* Evans, Rueschmeyer e Skocpol, 1985)

Os dois eixos foram abordados nesta dissertação, pois, considera-se importante conhecer os principais aspectos históricos das políticas educativas no Brasil e sua relação com o Estado para, posteriormente, tratar da análise das políticas escolhidas. O modelo denominado de ciclo de políticas públicas será o recurso utilizado para análise das políticas educacional.

O ciclo de política tem adquirido importância progressiva nos estudos sobre a elaboração da política pública, principalmente por consistir em uma serie de etapas que envolve o processo político-administrativo, os atores, suas relações, recursos de poder, as relações políticas, sociais e as práticas. Saravia e Ferrarezi (2006,p.32) descrevem sete etapas deste ciclo : primeiro uma **agenda** política, que é a necessidade social de elaborar determinada política pública; em segundo a **elaboração** propriamente dita da política pública para identificar e delimitar um problema, seja ele atual ou que pode vir a ser necessário. Com isto, determinam-se as alternativas para a solução, a partir das possíveis soluções para o problema, **formula-se** a alternativa mais cabível pra sua **implementação**, que deve ser constituída por meio do “planejamento e organização do aparelho administrativo e dos recursos humanos, financeiros, materiais e tecnológicos necessários para executar uma política” (SARAVIA, p.34). A próxima etapa é a **execução**, destinada a

atingir os objetivos traçados pela política. “Essa etapa inclui o estudo dos obstáculos, que normalmente se opõem à transformação de enunciados em resultados, e especialmente, a análise da burocracia” (SARAVIA, 2006, p. 34). A sexta etapa reside no **acompanhamento**, que é o processo de supervisão da execução de uma atividade, a fim de fornecer a “informação necessária para introduzir eventuais correções a fim de assegurar a consecução dos objetivos estabelecidos” (SARAVIA, 2006, p.34). Por último, temos a **avaliação**, que consiste em analisar os impactos das políticas implementadas para a sociedade.

Saravia (2006) explica que esta sequência é mais uma esquematização teórica do que ocorre na prática. Nem sempre essas etapas são consideradas. É o caso de muitos países da América Latina, onde os programas de ajuste estrutural não consideraram as primeiras etapas iniciais de sua elaboração, os resultados sociais possíveis. Como consequência, os indicadores da educação, da saúde, da previdência social, da habitação, do emprego e de outros setores sociais mostram a existência de uma situação difícil, que se agrava com o tempo (SARAVIA, 2006, p.35-36).

3.2. Caminhos das políticas educacionais no Brasil

No Brasil, por muito tempo as políticas públicas para educação ficaram aquém do esperado. Valle (2009) aponta que, no decorrer do período colonial ou do Império, não há registros de uma real preocupação com as políticas públicas de Educação (VALLE, 2009). Araújo (2011) explica que é recente a ideia de um “Estado em ação”, no sentido de promover políticas para educação (ARAÚJO, 2011, p.236). Em um contexto onde sociedade e economia fundamentaram suas bases em um modelo econômico agroexportador e na mão-de-obra escrava, a preocupação com a educação surgiu muito tarde.

Maria Luisa Ribeiro (1992) escreve que, no período colonial, a política educacional esteve vinculada à política colonizadora dos portugueses (RIBEIRO, 1992, p. 20). A historiadora Maria Luiza Marcílio (2005) acrescenta estes dados ao traçar as principais características do sistema educacional brasileiro no período que se estende de 1554 a 1759, ao explicar que o único ensino formal presente até meados do século XVIII era oferecido pela Companhia de Jesus, que era

basicamente elitista, atendendo, em grande parcela “jovens brancos, proprietários de terras, famílias da elite colonial, além de introduzir nas primeiras letras do catecismo elementar as crianças índias das aldeias jesuítas” (MARCÍLIO, 2005, p.42).

Saviani (2008) aponta que o primeiro documento de política educacional foi editado em 1548 e encontrado nos “Regimentos” de D.João III, com a finalidade de orientar as ações do governador geral do Brasil, Tomé de Souza, que veio com a companhia de mais quatro padres e dois irmãos jesuítas liderados por Manuel da Nóbrega:

Nesse mesmo ano os jesuítas recém-chegados deram início à obra educativa centrada na catequese, guiados pela orientação contida nos referidos ‘Regimentos’, cumprindo, pois, um mandato que lhes fora delegado pelo rei de Portugal. Nessa condição cabia à coroa manter o ensino, mas o rei enviava verbas para a manutenção e a vestimenta dos jesuítas; não para construções (SAVIANI, 2008, p.8).

No que se refere à inclusão da população na instituição jesuítica, Marcílio (2005) aponta que, no período da expulsão dos jesuítas em 1759, a soma de todos os alunos não atingia 0,1% da população brasileira. Em um cenário que contava com 50% da população constituída por mulheres e 40% de escravizados, além de negros livres, pardos, filhos ilegítimos e crianças abandonadas, todos estes ficavam à margem do sistema de ensino. Ao todo, os jesuítas ficaram à frente da educação brasileira por mais de dois séculos até a expulsão (MARCÍLIO, 2005, p.3).

A segunda fase de políticas educacionais no Brasil foi marcada pelas reformas pombalinas para instrução pública. Com a instalação da coroa portuguesa no Brasil Colonial, em 1808, a educação ganhou novos significados. Uma “série de cursos, tanto profissionalizantes em nível médio como em nível superior, bem como militares, foram criados para fazer do local algo realmente parecido com uma Corte” (GHIRALDELLI JR, 2001, p. 16). Deste modo, o período compreendido como pedagogia pombalina (1759-1827) corresponde às primeiras tentativas de se instituir uma escola pública estatal:

As reformas pombalinas contrapõem-se ao predomínio das idéias religiosas e, com base nas idéias laicas inspiradas no Iluminismo, institui o privilégio do Estado em matéria de instrução, surgindo, assim, a nossa versão da ‘educação pública estatal’ (LUZURIAGA, 1959, p.23-39 *apud* SAVIANE, 2008, p.9).

Quando Dom Pedro I assume o poder, no período Regencial, a maioria da população seguia analfabeta. A independência política não alterou o quadro da situação de ensino, ao menos de imediato. Para João Cruz Costa, citado por Romanelli (1985), o processo de independência significava “simples transferência de poderes dentro de uma mesma classe, [a independência] entregaria a direção da nova ação aos proprietários de terras, de engenhos e aos letrados” (COSTA, 1980 *apud* ROMANELLI, 1985, p. 39).

É neste contexto que começa uma nova fase no campo da educação, tendo como marco inicial a lei das Escolas das Primeiras letras de 1827, com o objetivo de ensinar toda a população brasileira, conforme o artigo de número 6, presente na Lei de 15 de outubro de 1827:

(...) Art. 6º - Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil (BRASIL, 1827).

No final do século XIX, marcado pelas influências do positivismo²⁵, começou no país um movimento pela desoficialização do ensino no Estado, defendendo a liberdade das profissões. Com isso, foram surgindo escolas privadas de benemerência que se propunham a ofertar ensino gratuito. Essa tendência de desoficialização culminou com a Reforma Leônicio de Carvalho, em 1879 (SAVIANI, 2008). Saviani chama atenção para este fato ao criticar o fato de que, desde início das primeiras políticas educacionais brasileiras houve certa “promiscuidade” na relação entre o público e o privado. A começar com a educação jesuítica que, em alguma medida, era pública, mas, a entidade que o ofertava, não.

Conforme Santos (2011), somente a partir do final do século XIX e início do XX, período de transição para um modelo de desenvolvimento moderno

²⁵Por Positivismo compreende-se, agora de modo mais amplo, a filosofia desenvolvida por Augusto Comte que se caracteriza, conjuntamente, pela expressa confiança nos benefícios da industrialização, no otimismo em relação ao progresso capitalista, no culto à ciência e a valorização do método científico, voltados a uma reforma intelectual da sociedade (COTRIM, 1993, p. 189).

intervencionista, foi que a educação passou a ser reclamada como um condicionante necessário para o desenvolvimento do país. Conforme Romanelli (1985), o século XIX fora marcado pelo surgimento de uma nova camada intermediária, também chamada de pequena burguesia. Esta classe, explica a autora, foi fundamental para a evolução política no Brasil monárquico e para mudanças pelas quais passou o regime no final do século (ROMANELLI, 1985, p.37).

No período republicano, outra modalidade de políticas educacionais se desenvolveu por volta de 1890, com a implantação progressiva das escolas graduadas apoiadas nas escolas normais, que começaram a ser consolidadas sob o fluxo do iluminismo republicano.

Esse período abrange de 1890, quando se dá no estado de São Paulo a organização da escola normal graduada, até 1931, quando é promulgada a reforma Francisco Campos, dando início ao processo de regulamentação ao sistema de ensino em âmbito nacional (SAVIANI, 2004a, p.20-21).

Somente a partir das primeiras décadas do século XX, é que podemos encontrar registros das primeiras lutas por uma educação e escola de qualidade, pública e gratuita. Valle (2009) aponta que a política educacional brasileira foi marcada pela criação da Universidade do Rio de Janeiro em 1920, hoje Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ –, pelas organizações colegiadas, como a Associação Brasileira de Educação, fundada em 1924, liderada pelos reformadores do movimento Escola Nova, cujo marco encontra-se no lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Educação na década de 1930 (VALLE, 2009, p.22). Acerca deste Manifesto, escreve Santos (2011) :

Lançado em 1932, o Manifesto foi, sobretudo, um documento de política educativa no qual, para além da defesa da Escola Nova, estava a causa/luta maior da/pela escola pública laica, sendo esta responsabilidade do Estado. Ressalto que as diretrizes desse manifesto influenciaram a Constituição de 1934 (FREITAS, 2005; SAVIANI, 2005 *apud* SANTOS, 2011, p.2).

Em 1930, ano em que têm início a Era Vargas, é criado o Ministério dos Negócios, da Educação e Saúde. Este período é considerado por Saviani (2008) o início da sexta modalidade de políticas educacionais, marcado pela reforma Francisco Campos, em 1931, e caracterizada pela regulamentação em âmbito nacional das escolas superiores, secundárias e primárias, incorporando

crescentemente as concepções pedagógicas renovadoras, até a criação da LDB, em 1961.

As propostas de políticas educacionais dos reformadores, dentre eles, Anísio Teixeira e Lourenço Filho, não foram bem recebidas pelo movimento de 1930. Apesar das controvérsias, houve marcos importantes, como aponta Santos (2011), com os seguintes decretos:

- 1) Decreto 19.850, de 11 de abril de 1931, que criou o Conselho Nacional de Educação;
- 2) Decreto 19.851, de 11 de abril de 1931, que dispôs sobre a organização do ensino superior no Brasil e adotou o regime universitário.
- 3) Decreto 19.852, de 11 de abril de 1931, que dispôs sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro.
- 4) Decreto 19.890, de 18 de abril de 1931, que dispôs sobre a organização do ensino secundário.
- 5) Decreto 19.941, de 30 de abril de 1931, que instituiu o ensino religioso como matéria facultativa nas escolas públicas do país.
- 6) Decreto 20.158, de 30 de junho de 1931, que organizou o ensino comercial e regulamentou a profissão de contador.
- 7) Decreto 21.241, de 14 de abril de 1932, que consolidou as disposições sobre a organização do ensino secundário (SANTOS, 2011, p. 2).

De acordo com Ribeiro (1992), de 1931 a 1937 foram realizados inúmeros congressos e conferências, nos quais se discutiam os caminhos possíveis para a elaboração de um plano nacional para educação. Nestes debates, haviam duas vertentes:

Uma já era tradicional, representada pelos educadores católicos, que defendiam a educação subordinada à doutrina religiosa (católica), a educação em separado e, portanto, diferenciadas pelos sexos masculino e feminino, o ensino particular, a responsabilidade da família quanto à educação etc. Outra era representada pelos educadores influenciados pelas 'idéias novas' e que defendiam a laicidade, a co- educação , a gratuidade, a responsabilidade pública em educação etc (RIBEIRO, 1992, p.99).

Em um contexto onde o mundo presenciava as experiências de países com ideologias fascistas e comunistas, os grupos de educadores que debatiam a educação à época diziam ser contrários à monopolização do ensino por parte do Estado. Com isto, o movimento escola novista e sua ideia da educação ser de responsabilidade pública, passam a ser assimiladas às ideias comunistas.

Em 1934, é outorgada uma nova Constituição da República que, segundo Ribeiro (1992), apesar de seu caráter contraditório, ao atender as reivindicações, sobretudo, dos reformadores católicos, conseguiu destacar a educação, dedicando-lhe um capítulo específico para o assunto. Então, “a reivindicação católica quanto ao ensino religioso é atendida, assim como outras ligadas aos representantes das “idéias novas” (Cap.I, art .5º,XIV, 1934 *apud* RIBEIRO, 1992, p.104).

A partir de 1937, quando o golpe militar instaura o Estado Novo, algumas premissas são mantidas como a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário. Institui-se como obrigatório o ensino de trabalhos manuais nas escolas primárias, normais e secundárias. Também fica estabelecido o programa escolar em termos de ensino pré-vocacional orientado às classes menos favorecidas. No artigo 129, o regime de cooperação entre a indústria e o Estado é fixado (RIBEIRO, 1992, p.114-115).

O período do Estado Novo, que durou sessenta anos, foi um período marcante para a educação, pois, traduziu o que aquele regime político pretendeu executar no Brasil. Nas palavras de Helena Bomeny (1999):

Formar um ‘homem novo’ para um Estado Novo, conformar mentalidades e criar o sentimento de brasilidade, fortalecer a identidade do trabalhador, ou por outra, *forjar* uma identidade positiva no trabalhador brasileiro, tudo isso fazia parte de um grande empreendimento cultural e político para o sucesso do qual contava-se estrategicamente com a educação por sua capacidade universalmente reconhecida de socializar os indivíduos nos valores que as sociedades, através de seus segmentos organizados, querem ver internalizados (BOMENY, 1999, p.139).

Bomeny apresenta quatro decretos que remetem ao fechamento das escolas estrangeiras:

O Decreto lei nº 383, de 18 de abril de 1938, que proibia aos estrangeiros o exercício de atividades políticas no Brasil; o Decreto nº 406, de 4 de maio 1938, que regulamentava o ingresso e a permanência de estrangeiros, ditando providências para sua assimilação e criando o Conselho de Imigração e Colonização como órgão executor de suas disposições; o Decreto nº 868, de 18 de novembro de 1938, que instituiu a Comissão Nacional de Ensino Primário, que possuía entre suas atribuições a nacionalização do ensino nos núcleos estrangeiros; e o Decreto nº 948, de 13 de dezembro do mesmo ano, que, considerando a complexidade das medidas para promover a assimilação dos colonos e completa nacionalização dos filhos de imigrantes, estabelecia que as medidas fossem tomadas pelo Conselho de Imigração e Colonização (BOMENY, 1999, p. 158).

Em documento dirigido a Getúlio Vargas em 1939, o então Ministro de Guerra, Eurico Gaspar Dutra, apontou a educação como um dos setores intimamente ligados à segurança nacional: “O problema da educação, apreciado em toda a sua amplitude, não pode deixar de constituir uma das mais graves preocupações das autoridades militares” (Arquivo Osvaldo Aranha, AO 39.04.18, FGV/CPDOC *apud* BOMENY, 1999, p.139).

Com o fim do Estado Novo, a nova constituição, caracterizada por seu caráter liberal e democrático, possibilitou algumas mudanças na educação. O novo Ministro da Educação regulamentou, em 1946, o Ensino Primário e o Ensino Normal, além do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC. Neste contexto, o Brasil passou a viver o que se denominou como período nacional-desenvolvimentista. No plano internacional, o mundo vivia o pós-guerra, momento marcado pela reconstrução dos países envolvidos, o que levou a uma grande fase de crescimento econômico em nível mundial, conhecida como a “a era de ouro”, acarretando no que ficou conhecido como Estado de Bem-Estar Social:

O Estado de bem-estar social era um projeto cogente para recuperar o vigor e a capacidade de expansão dos países capitalistas após a tensão social, econômica e política do período entre guerras. Tanto que o estabelecimento do Estado de bem-estar social, entre as décadas de 1940 e 1960, ficou conhecido como ‘era dourada do capitalismo’ por ser um momento de desenvolvimento econômico, com garantias sociais e oferecimento, praticamente, de emprego pleno para a maioria da população nos países mais desenvolvidos (VICENTE, 2009, p.124).

Após a reconstrução dos países envolvidos na guerra, ocorreu o processo de internacionalização do capital. O avanço do capitalismo para países como o Brasil implicou em uma nova forma de desenvolvimento. As idéias por uma política nacional-desenvolvimentista foram propagadas, principalmente, pelo Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), criado em 1955, durante o governo interino de Café Filho. No governo de Juscelino Kubitschek, o ISEB passa a ser o braço do governo, no sentido de propagar a mentalidade nacional para o desenvolvimento.

A década de 1960 é caracterizada por uma sociedade brasileira marcada pelo processo crescente de urbanização e industrialização e pelas mudanças nas relações de trabalho no campo. Na mesma intensidade, aumentavam as

desigualdades sociais, o que mobilizou setores da sociedade em lutas por reformas de base, com vistas à redução dessas desigualdades sociais (NASCIMENTO, 2006). No que se refere ao perfil que tomam as políticas educacionais nesse período, Saviani (2005) aponta que:

[...] se o período situado entre 1930 e 1945 pode ser considerado como marcado pelo equilíbrio entre as influências das concepções humanista tradicional (representada pelos católicos) e humanista moderna (representada pelos pioneiros da educação nova), a partir de 1945 já se delineia como nitidamente predominante a concepção humanista moderna (SAVIANI, 2005, p.14).

Para o autor, o foco no desenvolvimento econômico do país, que por sua vez geraria o desenvolvimento em outras instâncias da sociedade, acabou por gerar uma inversão do ensino público. A escola passou a ser instrumento para servir à lógica do mercado, por meio da pedagogia tecnicista²⁶.

No período que se estende de 1964-1984, período da ditadura militar, todo o aparelho estatal fora reformulado em nome da segurança interna:

Definindo a segurança interna como ação-resposta a um processo subversivo, devendo ser conduzida em termos de aplicação global do Poder Nacional dentro de uma Estratégia Nacional específica. A Escola Superior de Guerra considerava que essa ação-resposta se delineava através de três atitudes estratégicas: preventiva, repressiva e operativa (MIRANDA, 1970, p.18, *apud* SAVIANI, 2004, p.119).

Desse modo, as ações preventivas procuravam evitar aquilo que era entendido como subversivo. As ações repressivas procuravam impedir a prática subversiva e as ações operativas destinavam-se a eliminar esses focos, mediante a ação armada. Em outras palavras, “o Poder Nacional, tal como concebido pela ideologia da interdependência, é acionado para destruir a autonomia nacional nos termos da ideologia nacional-desenvolvimentista” (SAVIANI, 2004, p.120).

²⁶A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advogou a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretendeu-se a objetivação do trabalho pedagógico. Buscou-se, então, com base em justificativas teóricas derivadas da corrente filosófico-psicológica do behaviorismo, planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência (SAVIANI, 2009, p.11-12).

É neste contexto que é possível compreender todas as políticas educacionais durante o regime militar. Destaca-se o Mobral²⁷, seguido das reformas de ensino de primeiro, segundo e terceiros graus, a criação dos Centros Rurais Universitários de Treinamento e Ação Comunitária (CRUTACS), os Centros Sociais Urbanos, o Projeto Rondon, a Empresa Brasileira de Notícias (EBN) etc. (SAVIANI, 2004).

O período ditatorial, ao longo de duas décadas que serviram de palco para o revezamento de cinco generais na presidência da república, se pautou em termos educacionais pela repressão, privatização de ensino, exclusão de boa parcela das classes populares do ensino profissionalizante, tecnicismo pedagógico e desmobilização do magistério através de abundante e confusa legislação educacional. Só uma visão otimista/ingênuo poderia encontrar indícios de saldo positivo na herança deixada pela ditadura militar (GHIRALDELLI, 1990, p.163).

Em 1979, o Brasil dava início ao lento e gradual processo de abertura democrática, que teve início no governo de General Geisel (1974-1979). A transição democrática se fez seguindo a estratégia de conciliação pelo alto, a fim de dar prosseguimento à ordem socioeconômica vigente. Naquele momento, o mundo vivia as conseqüências da chamada crise do petróleo que teve seu início na década de 1970. As implicações da crise levaram os países a tomarem medidas de desregulamentação da economia, privatizações e destituição do Estado de bem-estar social. Nesse contexto, nasce o chamado neoliberalismo. Neo quer dizer novo e liberalismo refere-se ao pensamento clássico, que serviu de base ao capitalismo. Segundo Anderson (1995), “o neoliberalismo nasceu logo depois da II Guerra Mundial, como uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar” (ANDERSON, 1995, p. 9).

Na América Latina, o efeito da crise fez com que os países adotassem os ajustes neoliberais orientados pelo Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional e o governo dos Estados Unidos, após o “Consenso de Washington”²⁸. Os impactos

²⁷O Movimento Brasileiro de Alfabetização foi criado pela Lei Nº 5379 de 15/12/1967 e tinha como prioridade promover a alfabetização e educação continuada para jovens e adultos analfabetos. Esteve embasada nas proposições de educação funcional, presente nos documentos da UNESCO em 1958, durante o Congresso Mundial de Ministros. O MOBREAL teve início em 1970 e foi caracterizado do ponto de vista técnico como próximo aos métodos de alfabetização de Paulo Freire, que partia das palavras-chaves, mas suas orientações pedagógicas eram controladas e supervisionadas pelo governo.

²⁸ Em novembro de 1989, reuniram-se na capital dos Estados Unidos funcionários do governo norte-americano e dos organismos financeiros internacionais ali sediados - FMI, Banco Mundial e BID - especializados em assuntos latino-americanos. O objetivo do encontro, convocado pelo Institute for

de tais ajustes perpassam pelo campo das reformas educacionais, que devem estar condicionadas à lógica do mercado, bem como da saúde, da alimentação, do trabalho e do salário (SOARES, 2000).

Nesse novo contexto, as políticas educacionais são marcadas por um neoconservadorismo, recheado de contradições e ambigüidades presentes nas principais políticas educacionais, que, por sua vez, foram resultado do debate entre diversos setores da sociedade que queriam ver seus interesses contemplados nas políticas educacionais, somadas às deliberações dos organismos multilaterais para a educação.

3.3. Políticas educacionais a partir da Constituição de 1988

Segundo Gabriele Sapio (2010), a Constituição Federal (CF) é “uma das cartas constitucionais mais adiantadas e progressistas do mundo em matéria de proteção dos direitos sociais fundamentais coletivos e individuais” (SAPIO, 2010, sn). No Brasil, a Constituição de 1988 é considerada um avanço, no sentido de assegurar direitos sociais, dentre eles, o acesso à educação.

No que concerne à educação, a Constituição tem uma seção específica destinada à mesma: Seção I do capítulo III, Da Educação, da Cultura e do Desporto. A constituição de 1988 marca o retorno do Brasil para a democracia. No contexto de sua elaboração, houve inúmeros debates por parte dos setores da sociedade, de movimentos sociais a grupos dominantes, que queriam ver seus interesses contemplados na Carta Magna, afirma Ghirdelli Jr (2001, p. 169). O mesmo autor, ao analisar a Carta de 1988, onde se discute a educação, informa que este aspecto não é só tratado em um artigo específico, mas perpassa por outros tópicos:

Na Carta de 1988, a educação não veio contemplada apenas no seu local próprio, no tópico específico destinada a ela, mas veio também espalhada em outros tópicos. Assim, no título sobre direitos e

International Economics, sob o título "Latin American Adjustment: How Much Has Happened?", era proceder a uma avaliação das reformas econômicas empreendidas nos países da região. Para relatar a experiência de seus países também estiveram presentes diversos economistas latino-americanos. Às conclusões dessa reunião é que se daria, subsequentemente, a denominação informal de "Consenso de Washington". (BATISTA, 1994, p. 5).

garantias fundamentais, a educação apareceu como um direito social, junto da saúde, do trabalho, do lazer, da segurança, da previdência social, da proteção à maternidade e à infância, da assistência aos desamparados (artigo 6º). Também no capítulo sobre a família, a criança, o adolescente e o idoso, a educação foi incluída. A Constituição determinou ser dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente o direito à educação como uma prioridade em relação aos outros direitos (GHIRALDELLI JR, 2001, p.169).

Diante das mudanças que a CF trouxe à Educação, houve também a necessidade de se elaborar uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Em dezembro de 1988, o deputado Octávio Elísio apresentou um projeto que fixava as diretrizes e bases nacionais da educação, diante da nova realidade brasileira. Após oito anos de tramitação, debates e discussões, a nova LDB foi aprovada em 1996. Atualmente é a diretriz que rege o currículo nacional. Assim é a partir dela que iremos iniciar a análise das propostas das políticas educacionais para a diversidade.

3.4. Escola e diversidade: O que temos em termos de políticas educacionais?

Será que a escola pode ser a mesma, quando os educandos são outros? Será que o currículo pode ser o mesmo quando os alunos são outros? Será que a pedagogia deve ser a mesma? A docência deve ser a mesma? (Miguel Arroyo, 2014-Em entrevista concedida ao Portal Dia a Dia Educação).

As perguntas acima foram feitas pelo pós-doutor em educação Miguel Arroyo, em entrevista concedida à TV Paulo Freire no ano de 2013. Quando questionado sobre como a escola deve trabalhar o tema da diversidade, ele aponta que não é o aluno quem deve se adaptar à escola, mas a escola quem deve se adaptar ao aluno. Nesse sentido, adaptando o questionamento de Arroyo sobre as políticas educacionais para a realidade fronteiriça, a pergunta ficaria a seguinte: será que a escola situada em região de fronteira internacional pode ser a mesma, quando os educandos são outros?

E este 'outro' na fronteira é o argentino, o árabe, o paraguaio, o brasileiro, o indígena, que estão imersos em meio a tantas outras diversidades que não foram tratadas aqui, mas que complexificam ainda mais a realidade das escolas de

fronteira. Nela, também nos deparamos com as questões de gênero, de raça, de classes etc. Pensando nestes aspectos, o que as principais políticas educacionais nacionais podem ou não oferecer quando o assunto é a diversidade nas escolas de fronteira internacional?

Por diversidade, Elvira de Souza Lima (2011) entende que a mesma é a norma da espécie humana, pois “os seres humanos são diversos em suas experiências culturais, são únicos em suas personalidades e são diversos em suas formas de perceber o mundo”. Segundo Gurgel (LIMA, 2011, p.1), a ideia de diversidade relaciona-se diretamente com os conceitos de pluralidade, multiplicidade que indicam diferentes valores, costumes, vivências de diferentes grupos da sociedade.

Nas concepções de Gurgel, do ponto de vista da Antropologia, compreender os elementos constitutivos da diversidade, nos leva a entender diferentes “hábitos, costumes, comportamentos, crenças e valores, e a aceitação da diferença no outro chamada de alteridade” (GURGEL, 2011, p. 4).

Nilma Lino Gomes (2008), ao discorrer sobre o que é diversidade, busca seu significado no dicionário, apontando que as palavras que traduzem seu sentido são diferença e dessemelhança. Em uma primeira interpretação, Nilma explica que a diversidade pode se referir a fatos observáveis a olho nu. Contudo, se ampliarmos a noção sobre o que sejam diferenças e incluir essas discussões no âmbito cultural, é possível compreendê-la de duas formas:

1)As diferenças podem ser empiricamente observáveis. 2) as diferenças também são construídas ao longo do processo histórico, nas relações sociais e nas relações de poder. Muitas vezes, os grupos humanos tornam o outro diferente para fazê-lo inimigo, para dominá-lo. Por isso, falar sobre a diversidade cultural não diz respeito apenas ao reconhecimento do outro. Significa pensar a relação entre o eu e o outro (GOMES, 2008, p.2).

Na área de estudos das políticas educacionais, o tema diversidade é recente. Somente a partir da Constituição de 1988 e da implementação da LDB/96, é que as políticas educacionais para diversidade ganharam espaço no campo das políticas públicas.

3.4.1. A LDB/96 - A primeira lei originária da iniciativa civil e do legislativo

A atual LDB/96 é fruto do novo quadro político que se instaurou no Brasil com o processo de abertura democrática. Como já mencionado, foram oito anos de tramitação até que em 1996 ela fosse fixada, com a aprovação da redação proposta pelo então Deputado Federal e antropólogo Darcy Ribeiro.

Ao analisar a LDB/96 é possível encontrar alguns artigos que reconhecem a diversidade existente no país. No Capítulo II, referente à Educação Básica, o artigo 26, prescreve o seguinte:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 1996).

Com base neste artigo, compreende-se que, dadas as diferenças culturais presentes em cada região, cabe à instituição escolar realizar as adaptações necessárias à realidade local. Logo, a lei dá margem para que um trabalho diferenciado possa ser realizado em áreas de fronteira internacional. O inciso de número cinco do mesmo artigo torna obrigatório o ensino de uma língua estrangeira moderna, cuja escolha fica a critério da comunidade escolar a partir da quinta série (hoje sexto ano).

Em 2005, foi criada a Lei de nº 11.161, que tornou obrigatório o ensino da Língua Espanhola para o Ensino Médio:

Art. 1º O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio.

§ 1º O processo de implantação deverá estar concluído no prazo de cinco anos, a partir da implantação desta Lei.

§ 2º É facultada a inclusão da língua espanhola nos currículos plenos do ensino fundamental de 5ª a 8ª séries.

Art. 2º A oferta da língua espanhola pelas redes públicas de ensino deverá ser feita no horário regular de aula dos alunos (BRASIL, 2005).

Esta última lei, expressa o contexto da época. Primeiro pelo crescimento do poder econômico da Espanha e o crescente aumento do espanhol nos EUA (CELADA, 1991, *apud* AMARAL E MAZZARO, 2006). Em segundo, o então presidente Luis Inácio Lula da Silva, tinha como plano de governo a aproximação com os demais

países da América Latina, haja vista que, historicamente, a relação do Brasil com os países da região, tanto no âmbito econômico, como social, era pequena. Com essa proposta de integração, em um de seus discursos, ele diz:

A grande prioridade da política externa durante o meu governo será a construção de uma América do Sul politicamente estável, próspera e unida, com base em ideais democráticos e de justiça social. Para isso é essencial uma ação decidida de revitalização do MERCOSUL, enfraquecido pelas crises de cada um de seus membros e por visões muitas vezes estreitas e egoístas do significado da integração. O MERCOSUL, assim como a integração da América do Sul em seu conjunto, é sobretudo um projeto político. Mas esse projeto repousa em alicerces econômico-comerciais que precisam ser urgentemente reparados e reforçados. Cuidaremos também das dimensões social, cultural e científico-tecnológica do processo de integração (LULA DA SILVA, 2003).

A partir de então, outras iniciativas, além do ensino do espanhol, foram implementadas, como a criação das instituições de ensino superior em áreas fronteiriças, entre elas a Universidade Federal da Fronteira Sul (Santa Catarina) criada em outubro de 2009, a Universidade Federal do Pampa (Rio Grande do Sul), fundada em janeiro de 2008, a Universidade Federal de Grande Dourados (Mato Grosso do Sul), fundada em agosto de 2005, a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Paraná), criada em janeiro de 2010 e a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, também criada em 2010. Esta última que, conforme o nome sugere, orienta-se para o desenvolvimento científico, educacional e cultural da América Latina. No âmbito da educação básica, temos o Programa Escola Intercultural Bilíngüe, de iniciativa do Mercosul, que objetiva a integração regional por meio da educação bilíngüe, em escolas públicas do ensino fundamental presentes em cidades da faixa de fronteira.

Nesse sentido, ainda que as estratégias dessas instituições estejam relacionadas ao projeto de integração na região de faixa de fronteira, a presença de instituições de ensino superior contribui para o desenvolvimento de pesquisas, criação de projetos e programas tanto no âmbito nacional, com as cidades e as instituições locais, como no âmbito internacional, em parceria com instituições dos países com as quais essas instituições fazem fronteira. Isso, por consequência, pode contribuir para debates e mudanças na educação nas escolas de fronteira.

No que confere à obrigatoriedade do ensino de espanhol, algumas pesquisas sobre sua implementação identificaram algumas fragilidades. Nos resultados

parciais da pesquisa de doutorado sobre o ensino do espanhol no Brasil, realizada por Maria Fernanda Lisboa (2011), a autora identificou que o discurso de integração linguístico-cultural, que justifica a lei, “é apenas uma fachada para desviar a atenção dos reais interesses por trás dessa política não só lingüística” (LISBOA, 2011, p. 213). A autora faz referência aos interesses da Espanha que está à frente dessa política, “investindo em assessorias lingüísticas, na criação de várias sedes do Instituto Cervantes e ainda, disseminando cursos de capacitação para professores” (LISBOA, 2011, p. 213). Estes cursos são vistos pelas associações de professores, pelos formadores de professores e por Universidades, de modo negativo. Na avaliação daqueles que são contrários a essas formações, encontra-se a dúvida na real qualidade da mesma, visto que é um curso inteiramente à distância sem maiores reflexões relacionados à metodologia.

Além disso, há outras questões, como a demanda de professores, oferta de materiais didáticos, interesse por parte dos alunos, que são desafios a serem superados nesse processo de implementação. Entretanto, mesmo diante das contradições e lacunas que a sua obrigatoriedade significou, a lei que completou dez anos de sua criação e cinco do prazo final para sua execução nas escolas em 2015, abre possibilidades para maiores discussões e provocações, se pensarmos a partir da integração dos países fronteiriços, ou mesmo, em nível de políticas lingüísticas para essa região. Afinal, conforme Marcuschi (2005), “não se pode reduzir a linguagem ao seu papel de ferramenta social, tampouco reduzi-la ao caráter formal, pois língua não é forma nem função, e sim atividade significativa e constitutiva” (MARCUSCHI, 2005, p. 3).

Em 2003 foi criada a lei 10.639/03 que tornou obrigatória a inclusão do ensino da História da África e da Cultura Afro-Brasileira nos currículos dos estabelecimentos de ensino públicos e particulares da educação básica. E em 2008 foi criada a lei 11.645/08, que acrescenta o estudo da história e cultura indígena nas escolas públicas e privadas da educação básica:

¹⁰ O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade

nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileira (BRASIL, 2008).

No âmbito estadual, o Paraná emitiu a seguinte nota sobre a obrigatoriedade da lei 10.639/03:

No currículo oficial da Rede de Educação do Paraná a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira, e seus desencadeamentos, tem efetivado ações para a formação das equipes multidisciplinares nos Núcleos Regionais de Educação e nas escolas. A medida é um dos objetivos para valorizar a história da população negra no Estado do Paraná e orientar a comunidade escolar para o enfrentamento do preconceito, da discriminação do racismo (SEED, 2013).

Assim, a fim de atender tanto a lei 10.639/03 quanto a 11.645/08, a Secretaria Estadual de Educação do Paraná instituiu as Equipes Multidisciplinares, validadas pelo artigo 26 da LDB, Lei nº 9394/96, pela Deliberação nº 04/06 CEE/PR, pela Instrução nº 017/06 SUED/SEED, pela Resolução nº 3399/10 SEED/SEED e a Instrução nº 010/1 SUES/SEED. As equipes multidisciplinares são compostas por professores de diferentes áreas, pedagogos, diretores e agentes educacionais e representantes da comunidade externa (pais, movimentos sociais, professores do ensino superior, representantes das Comunidades Remanescentes de Quilombos, lideranças indígenas, dentre outros).

A equipe se encontra em espaços para debater estratégias e desenvolver ações pedagógicas que fortaleçam a implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08 no currículo escolar das instituições de ensino da rede pública estadual e escolas conveniadas do Paraná. Com isso, nota-se a preocupação em cumprir a legislação, sendo uma das ações, a criação da Equipe Multidisciplinar, que deixa claro que o trabalho da equipe é destinado ao ensino da história da África e da cultura negra e indígena nas escolas estaduais paranaenses, conforme as atribuições presentes na Instrução Nº 010/2010 – SUED/SEE, da qual destacam:

Compete à Secretaria de Estado da Educação – SEED:

1. Garantir que todos os NREs e estabelecimentos de ensino na Rede Estadual de Educação do Paraná organizem suas Equipes Multidisciplinares para tratar da Educação das Relações Étnico-

Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira, Africana e Indígena

Compete à Equipe Multidisciplinar do Núcleo Regional de Educação:

1. Orientar e acompanhar o funcionamento e organização das Equipe Multidisciplinares dos estabelecimentos da Rede Estadual de Ensino, para a efetivação de ações/experiências em ERER, subsidiando os profissionais da educação em consonância com as políticas públicas estabelecidas pela Secretaria de Estado da Educação.
2. Promover ações voltadas à formação continuada e de pesquisa dos técnicos do NRE sobre o Ensino de História e Cultura Afro brasileira, Africana e Indígena (SEED, 2010).

Ao longo do documento não há referências que indiquem que o professor deva trabalhar com outros temas referentes à diversidade. Contudo, a criação da equipe multidisciplinar é um exemplo de uma política educativa criada para o cumprimento da legislação. Com isso, vem o seguinte questionamento: no caso dos desafios enfrentados pelas escolas e professores situados em região de fronteira, a obrigatoriedade para demandas específicas dessas escolas teria um caminho possível? (deliberações específicas para as documentações dos alunos estrangeiros; a obrigatoriedade do ensino da história da cultura dos países com os quais a cidade fronteira faz parte; formação de professores específicas em cidade ou regiões, como Foz do Iguaçu, que apresenta uma quantidade expressiva de estrangeiras, nesse caso, os árabes; a proposta de políticas lingüísticas específicas que facilitem o processo de inserção desses alunos em sala de aula etc) ?

Essas questões surgiram à medida que se tornou possível perceber que, quando um tema é reconhecido pelo Estado, tem-se a impressão de que ele passa a existir oficialmente nas escolas e nas outras instituições. Por exemplo, a lei 10.639/03 discute a temática da história da África e da cultura negra e possui, dentre outros objetivos, o combate ao racismo. Essa discussão, porém, sempre esteve presente nas escolas, pois a luta contra o racismo e discriminação racial começou ainda no período escravocrata pelos primeiros movimentos de resistência, a citar os quilombos.

Desse modo, não é novidade o enfrentamento com o racismo, nem é novidade que os negros ficaram excluídos da história nacional e, desde então, buscam a afirmação de sua identidade. Denota-se que são questões que não passam despercebidas pela escola, mas, para que chegasse até ela, necessitou de dispositivos legais para que fossem discutidas em sala de aula com o respaldo do

Estado. Esses respaldos seriam ações criadas para dar condições de implementação à lei, como a criação, em 2004, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), com a finalidade de articular o tema da diversidade nas políticas educacionais. Também foram criados alguns programas e projetos: Programa Diversidade na Universidade (2002 a 2007), os Fóruns Estaduais e Fóruns Permanentes de Educação e Diversidade Étnico-Racial, a distribuição do Kit didático-pedagógico, a Oficina Cartográfica sobre Geografia Afro-brasileira e Africana (2005), o Projeto Educadores pela Diversidade (2004/2005), o Curso Educação e Relações Étnico-Raciais (2005), a Pesquisa Nacional Diversidade nas Escolas (2006 a 2009), dentre outros (GOMES, 2010).

Tudo isto foi possível, explica Gomes (2010), devido ao longo processo de lutas sociais e não a “uma dádiva do Estado, pois enquanto uma política de ação afirmativa ela ainda é vista com muitas reservas pelo ideário republicano brasileiro, que resiste em equacionar a diversidade” (GOMES, 2010, p. 9). Diante das prerrogativas contidas na LDB/96, referentes à questão da diversidade cultural, observou que elas por si só não atingem a fronteira com suas diversidades que estão nas escolas que devem seguir as suas normas que por sua vez, seguem uma linha de políticas universalistas.

3.4.2. Os Parâmetros Curriculares Nacionais

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram publicados após a implementação da Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional de 1996, pela Secretaria de Educação do Ensino Fundamental do Ministério da Educação e do Desporto. O contexto de sua construção ocorreu após a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia (1990), que teve como resultado um documento que destaca a necessidade de uma educação para todos, sem distinção. Do compromisso assumido internacionalmente para com a Educação, somados aos princípios previstos na LDB de 1996, nascem os PCN'S.

Os PCN's são um instrumento normativo, que nasceu para cumprir o artigo 210, disposto no capítulo III da Constituição Federal de 1988 que institui a fixação de “conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. Nasceu também no contexto das implementações das políticas neoliberais, o que

gerou muitas críticas acerca de seus reais propósitos. Contaram com os subsídios de acordos e documentos elaborados por organismos internacionais, tais como: a declaração Mundial sobre a Educação para Todos, Declaração de Nova Delhi, Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, dentre outros acordos e documentos de organismos internacionais (RODRIGUES, 2001).

O processo de elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais conforme o documento começou a partir do estudo das:

Propostas curriculares de Estados e Municípios brasileiros, do diagnóstico realizado pela Fundação Carlos Chagas sobre currículos oficiais e do contato com informações referentes às experiências de outros países (BRASIL, 1998, p.15).

Com base nas orientações presentes no Plano Decenal de Educação (1993-2003), de pesquisas internas e externas, de dados acerca do desempenho dos estudantes do ensino fundamental, além das experiências de sala de aula socializadas em seminários, congressos, encontros e publicações foi elaborada a proposta inicial, que passou por um processo de análise entre os anos de 1995 e 1996. Desta análise, saíram aproximadamente setecentos pareceres sobre a proposta inicial que serviram de referência para sua redação final.

Os PNC's de 1ª a 4ª série foram transformados em 10 livros, lançados no dia 15 de outubro de 1997, dia do professor, na capital, Brasília. Estes dez volumes apresentam os seguintes conteúdos: introdução, língua portuguesa, matemática, ciências naturais, história e geografia, arte, educação física, apresentação dos temas transversais, meio ambiente e saúde, pluralidade cultural e orientação sexual. Desse modo, estão organizados em: um documento introdutório, seis documentos que tratam das áreas de conhecimentos gerais e três volumes referentes aos Temas Transversais (MOTTA, 2005).

Segundo o documento elaborado em 1997, com o objetivo de introduzir os PCN's ao professor, sua função é de:

(...) orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com

menor contato com a produção pedagógica atual (BRASIL, 1997, p.13).

Trata-se, portanto, não de um currículo, mas de um suporte para que a escola possa elaborar seu programa curricular dentro de sua realidade específica. Os PCN's estão organizados em dois grupos: 1) composto por áreas tradicionais (Português, Matemática, História, Geografia, Ciências Naturais, Educação Física, Língua Estrangeira e Arte); 2) composto pelos temas transversais que vai tratar das seguintes questões: Ética, do Meio Ambiente, da Pluralidade Cultural, da Saúde, da Orientação Sexual e do Trabalho e Consumo. (BRASIL, 1998, p.17). A justificativa para a escolha de tais temáticas pauta-se no fato de serem assuntos urgentes e que fazem parte das preocupações e do cotidiano da sociedade brasileira

A finalidade última dos Temas Transversais se expressa neste critério: que os alunos possam desenvolver a capacidade de posicionar-se diante das questões que interferem na vida coletiva, superar a indiferença e intervir de forma responsável. Assim os temas eleitos, em seu conjunto, devem possibilitar uma visão ampla e consistente da realidade brasileira e sua inserção no mundo, além de desenvolver um trabalho educativo que possibilite uma participação social dos alunos (BRASIL, 1998, p.26).

Por temas transversais, compreende-se um conjunto de conteúdos que, não “querendo desbancar os previamente fixados pelas disciplinas acadêmicas clássicas, se apresentam como temas transversais no currículo, e, portanto, comuns a todas as áreas e disciplinas” (RAMOS, 1998, p. 2). Neste sentido, como explica o volume 10 dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que trata dos temas transversais, os conteúdos convencionais devem receber as questões dos Temas Transversais de modo que seus conteúdos os explicitem e os objetivos sejam considerados (BRASIL, 1998). Em seguida, o documento apresenta o seguinte exemplo, para ilustrar essa transversalidade:

(...) área de Ciências Naturais inclui a comparação entre os principais órgãos e funções do aparelho reprodutor masculino e feminino, relacionando seu amadurecimento às mudanças no corpo e no comportamento de meninos e meninas durante a puberdade e respeitando as diferenças individuais. Dessa forma, o estudo do corpo humano não se restringe à dimensão biológica, mas coloca esse conhecimento a serviço da compreensão da diferença de gênero (conteúdo de Orientação Sexual) e do respeito à diferença (conteúdo de Ética). Assim, não se trata de que os professores das

diferentes áreas devam “parar” sua programação para trabalhar os temas, mas sim de que explicitem as relações entre ambos e as incluam como conteúdos de sua área, articulando a finalidade do estudo escolar com as questões sociais, possibilitando aos alunos o uso dos conhecimentos escolares em sua vida extra-escolar. Não se trata, portanto, de trabalhá-los paralelamente, mas de trazer para os conteúdos e para a metodologia da área a perspectiva dos temas (BRASIL, 1998, p.27).

Fernanda Motta (2005) explica que as discussões sobre os temas transversais no campo da educação surgem em um momento onde diversos grupos sociais politicamente organizados em diferentes países começaram a questionar qual seria o papel da escola em meio a uma sociedade plural e globalizada e quais assuntos que deveriam ser tratados na educação escolar (MOTTA, 2005, p.20). Neste sentido, continua:

Esses grupos começaram a pressionar os Estados para que incluíssem na estrutura curricular escolar temas mais vinculados ao cotidiano da maioria da população, possibilitando que as disciplinas passassem a se relacionar com a realidade contemporânea. Parte-se do princípio de que a escola não pode ser vista como uma instituição isolada. Sua ação deve ser norteadada, tomando como parâmetro a cultura na qual está inserida (MOTTA, 2005, p.28).

Assim, podemos compreender a educação como um tipo de política social pensada não somente a partir do Estado, mas por atores da sociedade civil:

As políticas sociais – e a educação – se situam no interior de um tipo particular de Estado. São formas de interferência do Estado, visando à manutenção das relações sociais de determinada formação social. Portanto, assumem ‘feições’ diferentes em diferentes sociedades e diferentes concepções de Estado (HOFLING, 2001, p.31).

3.4.3. O Tema Transversal: Pluralidade Cultural

No PCN de número dez, que trata especificamente dos temas transversais, no capítulo referente à pluralidade cultural, a justificativa pela pertinência do tema é dada pela diversidade cultural presente no país:

Convivem hoje no território nacional cerca de 210 etnias indígenas, cada uma com identidade própria e representando riquíssima diversidade sociocultural, junto a uma imensa população formada pelos descendentes dos povos africanos e um grupo numeroso de

imigrantes e descendentes de povos de vários continentes, com diferentes tradições culturais e religiosas (BRASIL, 1997, p.125).

O documento chama atenção para o fato de que essa pluralidade cultural, que não foge à realidade das escolas, é ignorada, ou mesmo silenciada, sendo inúmeras as justificativas para tal silenciamento. Um exemplo citado pelos PCN's foi o período de nacionalismo dos governos autoritários que “em diferentes momentos da história, valeu-se da ação homogeneizadora veiculada na escola” (BRASIL, 1997, p.125). A década de 1930 foi um período em que a política oficial estava preocupada com a quantidade de imigrantes e buscava formas de fazer com que essa população assimilasse a cultura brasileira. Enquanto isso, a população negra era marginalizada, explica o PCN acerca da pluralidade cultural.

O trabalho com o tema transversal propõe o desenvolvimento das seguintes capacidades:

- conhecer a diversidade do patrimônio etnocultural brasileiro, cultivando atitude de respeito para com pessoas e grupos que a compõem, reconhecendo a diversidade cultural como um direito dos povos e dos indivíduos e elemento de fortalecimento da democracia;
- compreender a memória como construção conjunta, elaborada como tarefa de cada um e de todos, que contribui para a percepção do campo de possibilidades individuais, coletivas, comunitárias e nacionais;
- valorizar as diversas culturas presentes na constituição do Brasil como nação, reconhecendo sua contribuição no processo de constituição da identidade brasileira;
- reconhecer as qualidades da própria cultura, valorando-as criticamente, enriquecendo a vivência de cidadania;
- desenvolver uma atitude de empatia e solidariedade para com aqueles que sofrem discriminação;
- repudiar toda discriminação baseada em diferenças de raça/etnia, classe social, crença religiosa, sexo e outras características individuais ou sociais;
- exigir respeito para si e para o outro, denunciando qualquer atitude de discriminação que sofra, ou qualquer violação dos direitos de criança e cidadão;
- valorizar o convívio pacífico e criativo dos diferentes componentes da diversidade cultural;
- compreender a desigualdade social como um problema de todos e como uma realidade passível de mudanças;
- analisar com discernimento as atitudes e situações fomentadoras de todo tipo de discriminação e injustiça social (BRASIL, 1998, p.147).

Diante dessas capacidades apresentadas pelo PCN, é possível perceber que o documento não aborda especificamente a questão da diversidade em região de fronteira internacional, pois trata-se de orientações a serem desenvolvidas em todas as escolas do país, e não em determinada região específica, cabendo então, à instituição escolar realizar as adaptações necessárias conforme o contexto no qual está inserida:

É importante lembrar que o estreito vínculo entre os conteúdos selecionados e a realidade local, a partir mesmo das características culturais locais, faz com que este trabalho possa incluir e valorizar questões da comunidade imediata à escola. Contudo, a proposta levanta, também, a necessidade de referenciais culturais voltados para a pluralidade característica do Brasil, como forma de compreender a complexidade do país, bem como de ampliar horizontes para o trabalho da escola como um todo. Lembra-se, ainda, que os conteúdos aqui definidos destinam-se ao trabalho com o terceiro e o quarto ciclos do ensino fundamental (BRASIL, 1998, p.148).

Em uma primeira leitura, os temas transversais para a pluralidade cultural, conseguem abordar as principais pautas que a Constituição Federal de 1988 e a LDB/96 estabelecem, ao propor um ensino que valorize e incorpore o debate da diversidade cultural na escolas, mas que se apresentaram de modo muito superficial e ao mesmo tempo amplo.

Dentre algumas considerações acerca dos PCN'S, encontra-se a do professor Antônio Cunha, que na ocasião do lançamento dos documentos, questionou-os, em relação ao o seu processo de elaboração, uma vez que o governo preferiu criar propostas novas para os PCN's, desconsiderando totalmente as anteriores:

Em vez de se partir das propostas curriculares existentes para se chegar aos PCN's, o que se fez foi apresentar aos estupefactos assistentes os parâmetros já elaborados. Esse procedimento insólito serviu para desestimular docentes e pesquisadores a darem seu parecer sobre os documentos, quando solicitados pela Secretaria do Ensino Fundamental. Parece que, mais uma vez, a administração pública tem da pesquisa uma visão apenas justificatória das opções tomadas pelos dirigentes, quando não de algo apresentado tão-somente para efeito propagandístico (CUNHA, 1996, p.61).

Deste modo, algumas das críticas direcionadas aos PCN's encontram-se em sua concepção. O Parecer da Agência Nacional dos Geógrafos Brasileiros (AGB), em consonância com a posição da Associação Nacional de História (ANPUH),

realizado a pedido Secretaria do Ensino Fundamental do MEC, na ocasião de seu processo de elaboração, deu a seguinte resposta:

Os 'Parâmetros' apresentam-se hoje como um retrocesso. Apresentam-se organizados de forma semelhante aos antigos Guias Curriculares: divididos em objetivos, conteúdos, avaliação, orientações didáticas (em lugar das estratégias). Após uma tentativa de explicitação de conteúdos, elenca-se para cada ciclo, uma lista que pretende sintetizá-los. Mesmo que no documento introdutório e nos documentos de área apareça registrada a não intencionalidade, da parte do MEC, no sentido da obrigatoriedade de conteúdos determinados, a real intenção, já patente a partir da escolha do termo 'parâmetros'; e a forma da organização dos mesmos, é de molde a constituir em modelos únicos a serem popularizadas e vulgarizadas em novos manuais didáticos (...)- O documento intitulado 'Temas Transversais' homogeneizar para a totalidade do país a definição de 'convívio social e ética', meio ambiente e saúde"(AGB, 1996,p. 62).

No parecer dos geógrafos, a construção de modelos únicos e vulgarizados, bem como a tentativa de universalizar temas como a de convívio social e ético para todo o país, são objetos de críticas na medida em que a reflexão sobre pluralidade que há no país deve-se primeiramente ao seguinte questionamento: destes temas transversais - e, em destaque, o que trata da pluralidade cultural -, quando adentra em realidades como a de Foz do Iguaçu, são passíveis de considerar as condições locais? Na mesma perspectiva Callai (1997) fez o seguinte questionamento e reflexão:

Os temas transversais propostos, de certa forma homogeneizam tanto os problemas como o currículo, a nível nacional. É possível articular-se questões como pluralidade cultural, exclusão social e proposição única de currículo? As desigualdades sociais são também regionalizadas e como tal diferenciadas na sua expressão localizada. E é no local que o sujeito encara os problemas do seu cotidiano, embora eles sejam o mais das vezes globais. Porém, o global está concretizado no lugar em que se vive e como tal é a partir daí que se precisa considerá-lo (CALLAI, 1997, p. 10).

Por outro lado, aqueles (SILVEIRA; MARQUES 2004) que vêem os Temas Transversais como uma novidade facilitadora para que haja debates em sala sobre cultura, diversidade e voltada para a interculturalidade possuem a consciência de que há alguma dificuldades seja pela falta de bibliografia, pelas poucas experiências desenvolvidas, e até mesmo pela falta de formação adequada de professores.

Para que o trabalho com os temas transversais seja, de fato, efetivo, torna-se necessário a construção de uma proposta pedagógica que envolva toda a

comunidade escolar. É necessário considerar que os temas ultrapassem os muros da escola incluindo o contexto social envolvente. Com relação aos PCN's, ainda que haja críticas referentes à sua elaboração, ainda que eles tendam à homogeneização, e por isso, apresentem certa incoerência teórica, a problemática maior é se esse documento, por meio dos temas transversais, conseguiu inserir o debate sobre a diversidade na comunidade escolar, e como esse debate foi inserido.

De modo geral, os PCN's representam um avanço no modo como trata do tema pluralidade cultural. No entanto, as análises demonstraram que as tendências à homogeneização do currículo nacional ficam implícitas no documento, logo, ele recai em contradições, pois, reconhece a diversidade que existe no país, mas insiste em direcionar o trabalho da pluralidade a grupos específicos. Neste caso, negros e indígenas, não alcançando realidades como a fronteiriça. Assim, acaba por deixar de lado outros grupos.

3.4.4. O Plano Estadual de Educação do Paraná

O Plano Estadual de Educação do Paraná (PEE-PR) de 2015 é fruto de um processo que tem início na Constituição de 1988 que, por meio do Art. 22, inciso XXIV, estabelecia a elaboração de uma Nova Lei de Diretrizes e Bases para Educação. Sendo então criada, em 1996, a LDB/96, que delegou para estados, municípios, União e Distrito Federal: “aos entes federados fica a responsabilidade de garantir os meios necessários para o acesso e permanência de todos à educação pública e gratuita” (BRASIL, 2014a)

Deste modo, conforme o PEE-PR do Paraná, a educação foi estruturada em planos decenais, com o objetivo de:

Articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas (BRASIL, 2014a, p. 15, *apud* PEE-PR, 2015, p.23).

As primeiras discussões do PNE começaram nas Conferências Brasileiras de Educação (CBEs) nas décadas de 1980 e 1990. Posteriormente, estas conferências

foram dando lugar para os Seminários Brasileiros de Educação e as Conferências Nacionais de Educação, datadas da década de 1920 (PEE-PR, 2015, p.24). As CBEs, entre os anos de 1996 e 2004, foram substituídas pelos Congressos Nacionais de Educação (Coned).(PARANÁ, 2015).

O Plano Nacional de Educação (PNE) foi aprovado pela primeira vez em 2001 pelo Congresso Nacional Brasileiro. Em 2009, foi estabelecida a Conferência Nacional de Educação (Conae), sendo um de seus objetivos o de mobilizar os diversos setores da educação brasileira a elaborarem um PNE correspondente ao período de 2011-2020. Assim, após quatro anos de debates e de reelaboração do PNE, a Lei Federal nº 13.005, de junho de 2014, instituiu o novo Plano, composto por 14 artigos e um anexo contendo 20 metas e estratégias nacionais a serem atingidas no período de dez anos (PEE-PR, 2015).

O documento base, do PEE-PR na introdução, apresenta as características gerais da população paranaense. Nela é destacada a presença de diversas etnias e nacionalidades que fazem parte da história do estado e, dada essa presença, a educação é uma instância automaticamente atingida por essa diversidade:

A população é formada por descendentes de povos europeus, africanos, ameríndios e indígenas, das etnias Guarani, Kaingang e Xetá, e por imigrantes procedentes, principalmente, dos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, São Paulo e Minas Gerais (...) Dessa forma, esses grupos participaram na construção da cultura paranaense e muitos costumes oriundos dessas diferentes etnias ainda são preservados em determinadas comunidades e se refletem na educação paranaense (PEE-PR,2015,p. 26).

Refletindo sobre estas características e atendendo às leis n.º 10.639/08 e 11.645/08, sobre a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena no currículo oficial dos estabelecimentos de ensino público, o plano base possui as seguintes estratégias:

1.3. Orientar as instituições educacionais que atendem crianças de zero a cinco anos a agregarem ou ampliarem, em suas práticas pedagógicas cotidianas, ações que visem ao enfrentamento da violência sexual e a outros tipos de violência, à inclusão e ao respeito às diversidades de toda ordem: gênero, étnico-racial, religião, entre outros, à promoção da saúde e dos cuidados, à convivência escolar saudável e ao estreitamento da relação família-criança-instituição (...)

1.8 Estabelecer programas em parceria com os municípios para a oferta da educação inclusiva nas comunidades indígenas,

quilombolas, do campo e ciganas, de acordo com suas especificidades (PEE-PR, 2015 p.64).

Conforme a finalidade no Plano, este estabelece metas e estratégias a serem implementadas, e consonância com o Art.8º contido no plano de educação, que estabeleceu as seguintes estratégias:

- I - asseguram a articulação das políticas educacionais com as demais políticas sociais, particularmente as culturais;
- II - consideram as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas, quilombolas e demais grupos sociais singulares, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural (PEE-PR 2015, p.2).

Chama atenção a especificidade do artigo oitavo que visa à articulação das políticas educacionais com as demais políticas sociais, destacando, principalmente a questão cultural. Ao pensar nas particularidades educacionais encontradas em regiões de fronteira internacional em Foz do Iguaçu, onde a presença de alunos oriundos de outros países é comum nas escolas, seria pertinente que o tema diversidade fosse ampliado. Por exemplo, no caso da presença de alunos árabes (principalmente libaneses, sírios e palestinos) nas escolas, as diferenças manifestadas não são apenas linguísticas. Neste caso, abarca também a religião (predominante o islã), os hábitos, costumes, vestuário, alimentação, etc. Neste sentido, propor políticas públicas que possibilitem a inclusão desses alunos e não a exclusão ou a desconsideração das origens deste aluno é, sem dúvidas, um grande desafio.

3.4.5. O Currículo da AMOP

Reduzindo o campo de análise da política educativa para a região oeste do Paraná, onde está localizada a cidade de Foz do Iguaçu, encontramos o currículo básico da Associação dos Municípios do oeste do Paraná (AMOP), que, na introdução do documento básico, afirma que houve uma confusão por parte das escolas municipais, que ao implementarem os PCN's nas escolas, não o utilizaram como um parâmetro. Muitas o adotaram como currículo ou tornaram sua proposta pedagógica como eclética. Assim, os educadores da região Oeste do Paraná

sentiram a necessidade de se rediscutir o currículo. Para tal, adotaram a seguinte metodologia:

Inicialmente, a metodologia adotada nos colocou limites que, avaliada, apontou para uma nova organização. Reorganizado um cronograma de trabalho, coletivamente, com as redes municipais de Ensino, chegamos a este documento que é resultado de dois anos de intensos estudos, de reflexões, de embates teóricos, de sistematizações, de leituras, de discussões e de análises do coletivo dos educadores os quais, respeitando o movimento próprio de cada rede e, por sua vez, de cada escola, partiram de contribuições teóricas de alguns autores, das experiências e compreensões do que já se fez ou se faz em nossas escolas (AMOP, 2007, p.07).

Os trabalhos para elaboração de diretrizes curriculares para o oeste paranaense começaram em 2005 juntamente com secretários municipais de educação do Oeste do Paraná. Na primeira etapa, foram organizados grupos de trabalho para elaboração de propostas para as disciplinas de Língua Portuguesa/Alfabetização, Matemática, História, Geografia e Ciências. Assim, as atividades começaram a partir de seminário com representantes das equipes de ensino das secretarias municipais de educação:

No qual se discutiu sobre a concepção de homem, de sociedade, de conhecimento, e sobre a função da escola. Participaram do evento, aproximadamente, 380 representantes (AMOP, 2007, p.25).

Os trabalhos seguiram no decorrer do ano de 2005, mediante reuniões dos grupos junto aos profissionais da Secretaria de Estado da Educação (SEED), que atuaram na elaboração das diretrizes para as escolas estaduais do Paraná. O Departamento Pedagógico da AMOP integrou-se ao grupo, como também os educadores da educação básica e instituições de ensino superior. Posteriormente, abriram-se as discussões para toda região, a fim de compreender as primeiras impressões da versão preliminar do documento:

A partir desse processo houve a reelaboração desse documento que, reelaborado, a partir das contribuições dos educadores dos municípios envolvidos, tornou-se o ponto de partida para a elaboração do currículo. A construção do currículo foi feita por meio de um processo que desencadeou discussões prévias com os representantes dos municípios, sistematização dessas discussões por um grupo menor, discussão e análise dessa sistematização pelo conjunto de educadores de cada município, que tinha suas

contribuições registradas pelos seus representantes (AMOP, 2007, p.26).

A partir de então, elaborado o currículo, no que confere às questões da diversidade, a partir da realidade em Foz do Iguaçu, foram identificados nas diretrizes propostas para o ensino de Geografia e História, componentes que trabalham com a questão da diversidade nas escolas. Os conteúdos referentes ao ensino da Geografia estão nas seguintes proposições para o 5º ano:

- Características sociais – diversidades étnicas e culturais do Paraná;
 - Movimentos da população paranaense, crescimento da população;
 - Divisão política (formação do conceito de distrito/município/estado/país);
 - A industrialização e o crescimento urbano do Paraná – malha urbana;
 - Trânsito - circulação no estado – ligação rodoviária, ferroviária, aérea - vias pedagiadas – Fiscalização: Polícia Rodoviária e pesagem;
 - Organização dos espaços urbanos – problemas urbanos - centro e periferia;
- Impostos e taxas: pagamentos que financiam a infra-estrutura dos bens públicos (AMOPE, 2007, p.252-253).

Sobre os conteúdos propostos no AMOP (2007), o ensino de geografia propõe que as diversidades étnicas e culturais presentes no Paraná sejam parte do conteúdo a ser desenvolvido em sala de aula. Também a história dos processos migratórios para o estado e a presença dos diferentes grupos étnicos que formam parte da história de formação do Paraná (AMOP, 2007).

Neste sentido, a proposta da AMOP se aproxima da LDB/96 e dos próprios PCN's, que tratam da diversidade cultural com a diferença de que ele é destinado para a rede municipal de educação do Oeste paranaense. Nesta perspectiva, há um viés positivo, na medida em que delimita o oeste paranaense adotando o enfoque da diversidade étnico-racial, o que permite maior aproximação com a realidade do aluno.

3.4.6 Algumas considerações

Diante do exposto, considerando os documentos analisados, percebe-se que há uma indução clara para que o trabalho pedagógico com a temática da diversidade esteja fundada na noção²⁹ presente na Constituição de 1988, de que o Brasil, sendo formado por três raças - o índio, o branco e o negro- deve considerar essas e reconhecê-las nos espaços educacionais. A LDB/96 reafirma esses propósitos no artigo 26. Os PCN's, por sua vez se adequa a LDB/06, principalmente com a criação dos Temas Transversais.

No plano estadual, as políticas educacionais para diversidade não ficam distantes das propostas em nível nacional, pois, devem obrigatoriamente seguir os componentes das diretrizes nacionais. Desse modo, não foi evidenciado nessas políticas mecanismos que subsidiassem as escolas presentes em fronteira, neste caso Foz do Iguaçu, com estratégias para criar programas e projetos para a diversidade. Do mesmo modo, podemos falar dos planos nacionais e estaduais de educação. Por mais que enfatizem o trabalho pedagógico conforme a realidade local, eles não deixam de pensar no nacional. Outro problema é a imposição dessas políticas públicas e os PCN's são um exemplo de uma proposta vertical, assim como inúmeros projetos que chegam à escola sem uma prévia discussão com as bases, que seriam as comunidades escolares.

Desse modo, o que pode ser feito nas escolas é uma adaptação à realidade local. Todas essas políticas educativas chegam à região da fronteira, mas não atingem suas especificidades. Por especificidades, recordamos tratar-se da presença dos alunos estrangeiros nas escolas de Foz do Iguaçu, a saber: paraguaios, argentinos, e brasiguaios, que são grupos que fizeram e fazem parte da história da cidade, desde o seu início, mas ao mesmo tempo não são preocupação do Estado brasileiro, devendo ser uma preocupação de seus Estados Nacionais.

Nesta lógica, as escolas da região não foram criadas a partir da realidade fronteiriça. O multilinguismo é desconsiderado. O Estado, por meio da legislação, impõe o português enquanto língua oficial. Falar de diversidade é possível, desde

²⁹ Pires-Santos e Cavalcanti (2008) definem o monolinguismo, como um a adoção de uma língua homogênea, pura uma língua para um povo. Trata-se, na concepção das autoras, de um mito, ligado a interesses e investida de ideologia, e que está relacionado à nacionalidade.

que seja referente aos grupos presentes no território brasileiro que foram historicamente colocados à margem da sociedade. Logo: 1) Será que as nossas escolas disponibilizam de tempo, espaço e interesse para desenvolver trabalhos de combate ao preconceito contra o paraguaio, chamado em momentos de ofensas de xiru? 2) E quanto à presença árabe na região, ela é discutida? Como é a acolhida destes na escola? 3) O professor se sente preparado para lidar com estas questões em sala de aula?

Tais perguntas apresentadas acima foram motivadas a partir do pressuposto de que temos um currículo nacional com raízes eurocêntricas, conforme Tomaz Tadeu da Silva (2007, p.7), o currículo não é neutro, este “transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares”. Por muito tempo a história dos negros e indígenas eram abordadas de modo superficial, por outro lado, a história antiga e recente da Europa sempre se fez presente em nossos livros didáticos. Desconhecemos a América Latina, seus povos e história, logo, desconhecemos os que fazem fronteira com o Brasil. Squinelo (2011), no artigo “Revisões Historiográficas: A Guerra do Paraguai nos livros didáticos brasileiros-PNLD 2011”, ao analisar a história da Guerra da Tríplice Aliança presente nos livros didáticos do Brasil, aponta que pouco se discute, considera a versão falha, tendenciosa, e conclui seu artigo com os seguintes questionamentos:

Resta-me, ainda, algumas dúvidas em relação ao porquê então estudamos a Guerra do Paraguai, na medida em que: a) não procuramos entender o sentido para os países nela envolvidos; b) não buscamos a compreensão de nosso desenvolvimento histórico-sócio-cultural e econômico; c) não realizamos as conexões necessárias ao entendimento das questões relacionadas ao Mercosul; e, finalmente, d) não propiciamos ao educando a compreensão dos eventos históricos de nosso passado latino-americano, o que nos levaria a nos conhecer e a conhecer o outro e, também responderia muitas questões postas em nosso presente (SQUINELO, 2011, p. 36).

3.5. O Programa Escolas Interculturais Bilíngües: um exemplo de política educacional para a fronteira

Dentro das políticas educacionais, encontram-se outras variáveis de políticas, dentre elas, a política linguística, definida por Oliveira (2004, p.38), como “um o conjunto de decisões que um grupo de poder, sobretudo um Estado (mas também

uma Igreja ou outros tipos de instituições de poder menos totalizantes), toma sobre o lugar e a forma das línguas na sociedade, e a implementação destas decisões”.

Para Maher (2013, p. 119), as políticas linguísticas se referem aos objetivos e às intervenções que, de uma forma ou outra, visam “afetar” tanto o modo como as línguas se constituem quanto os modos como elas são utilizadas e/ou transmitidas. A autora chama atenção para o equívoco comumente difundido de que as políticas linguísticas seriam apenas criadas por meio do governo. “Políticas linguísticas podem ser arquitetadas e colocadas em ação localmente: uma escola ou uma família pode colocar em prática ou estabelecer certa situação sociolingüística” (MAHER, 2013, p.120).

Essa perspectiva vai ao encontro da abordagem³⁰ multicêntrica ou policêntrica de políticas públicas que, além de considerar o Estado, inclui outras instâncias como protagonistas no estabelecimento de políticas públicas, tais como as organizações não governamentais, organizações privadas e organismos. (DROS, 1971, KOOIMAN, 1993, RHODES, 1997; HAJER, 2003 *apud* SECCHI, 2013). Nessa premissa, o PEIBF se enquadra na visão multicêntrica dos estudos de políticas públicas, uma vez que foi fruto de acordos bilaterais, iniciados pela Argentina e o Brasil no âmbito do Mercado Comum do Sul (Mercosul).

O Programa Escolas Interculturais Bilíngües de Fronteira (PEIBF) surgiu dentro do órgão pertencente ao Mercosul, denominado Setor Educacional do Mercosul (SEM). Segundo o documento “Escolas de Fronteira” (BRASIL, 2008), dos antecedentes desse projeto, encontra-se a oficialização da criação do MERCOSUL em 1991, instituição intergovernamental que nasceu com a assinatura do Tratado de Assunção, acordados inicialmente entre Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai.

O bloco econômico Mercosul apresenta-se em um contexto de globalização da economia. O projeto teve como base as negociações entre Brasil e Argentina

³⁰ Dentro das análises de políticas públicas, Secchi (2013) discorre sobre o nó conceitual que há na literatura especializada nos estudos de políticas públicas. Alguns pesquisadores defendem a abordagem estatista, que considera as PP, analiticamente, monopólio de atores estatais. Outros, a abordagem multicêntrica que, além de considerar o Estado, inclui outras instâncias como protagonistas no estabelecimento de políticas públicas.

para a integração de suas economias e os resultados positivos dessa integração, levaram o Paraguai e o Uruguai a fazerem parte do projeto integracionista.

O objetivo inicial do Mercosul fora a integração dos quatro Estados membros, em termos de circulação de bens e serviços e, de fatores produtivos da formulação de política comercial comum, da afirmação de uma Tarifa Externa Comum (TEC) e da busca por políticas legislativas comum aos países membros. Em 2012, a Venezuela tornou-se oficialmente mais um país membro do bloco e a Bolívia caminha para o processo de ordenamento jurídico para oficializar sua participação. Além disso, o mercado comum conta com a participação de países associados: Chile, Peru, Colômbia, Equador, Guiana e Suriname.

No final do século passado, o Mercosul passava, por outro lado, por crises do ponto de vista comercial, as dimensões política, sociocultural e educacional, foram ganhando relevância (ALMEIDA, 2015). Este período de crise refere-se aos impactos das políticas neoliberais implantadas na região no decorrer das décadas de 1980 e 1990. O número de pessoas em situação de pobreza passou de 136 milhões em 1980 para 222 milhões em 2004 (ESTAY, 2007). Neste contexto de crise econômica e aumento das desigualdades sociais que foi assinada a “Carta de Buenos Aires sobre o Compromisso Social no Mercosul, Bolívia e Chile³¹”, no dia 30 de junho de 2000. A carta reconhece a importância da dimensão sociocultural do Mercosul.

Com a entrada de governos progressistas como a eleição de Luís Inácio Lula da Silva em 2003 e de Néstor Kircher na Argentina, a função do Mercosul enquanto bloco meramente de integração econômica foi revista e acrescida pelas dimensões sociais para a integração regional. Desse modo, a área social do Mercosul, que havia sido abordada na “Carta de Buenos Aires” e pela criação da Reunião de Ministros e Autoridades de Desenvolvimento Social do Mercosul, foi expandida e institucionalizada, com a criação do Instituto Mercosul Social (IMS) em 2007 (ALMEIDA, 2015).

³¹ Em junho de 2000, os presidentes aprovaram a Carta de Buenos Aires, com o "Compromisso Social no Mercosul, Bolívia e Chile". O documento estimula as autoridades competentes a "fortalecer o trabalho conjunto entre os seis países, assim como o intercâmbio de experiências e informações, a fim de contribuir para a superação dos problemas sociais mais agudos que os afetam e para definir os temas ou áreas onde seja viável uma ação coordenada ou complementar para solucioná-los (BRASIL, 2007, p.25). Dentre as ações promovidas a partir da Carta encontra-se a criação da Reunião de Ministros e Autoridades de Desenvolvimento Social do Mercosul instituída pela Decisão n. 61/2000 do CMC (ALMEIDA, 2015,p.24)

A estrutura organizacional do Mercosul é composta pelo Conselho Mercado Comum (CMC), Grupo Mercado Comum; Comissão Parlamentar; Foro Consultivo Econômico-Social, Comissão de Comércio do Mercosul e Secretaria Administrativa do Mercosul. O CMC é responsável pela criação da Reunião de Ministros da Educação (RME), principal responsável pela estrutura do Setor educacional do Mercosul (SEM) (MERCOSUL EDUCACIONAL, 2013). Dentre os objetivos estratégicos para a educação do SEM, está à integração e formação de uma identidade regional. Tem como objetivo ser um espaço regional no qual a educação seja de qualidade, fundada no “conhecimento intercultural, o respeito à diversidade e à cooperação solidária”, de modo a contribuir para a democratização dos sistemas educacionais da região (MERCOSUL, 2011, p.15). Da missão definida pelo SEM, encontra-se a de:

Formar um espaço educacional comum, por meio da coordenação de políticas que articulem a educação com o processo de integração do MERCOSUL, estimulando a mobilidade, o intercâmbio e a formação de uma identidade e cidadania regional, com o objetivo de alcançar uma educação de qualidade para todos, com atenção especial aos setores mais vulneráveis, em um processo de desenvolvimento com justiça social e respeito à diversidade cultural dos povos da região (MERCOSUL EDUCACIONAL, 2011, p.10)

No âmbito do SEM, encontra-se o Comitê Coordenador Regional, cuja função é propor políticas de integração e cooperação da área educacional. Uma vez estabelecidas como línguas oficiais do MERCOSUL, o espanhol, guarani e português, coube ao setor educativo do bloco enfatizar em seu plano de ação, a necessidade de difundir o ensino de português e do espanhol, por meio dos sistemas educativos formais e informais:

Como parte desse processo, o Setor Educacional do Mercosul – SEM aponta, nos seus planos de ação, a necessidade de difundir o aprendizado do português e do espanhol por meio dos sistemas educacionais formais e não formais, considerando como áreas prioritárias o fortalecimento da identidade regional, levando, dessa forma, ao conhecimento mútuo, a uma cultura de integração e à promoção de políticas regionais de formação de recursos humanos visando à melhoria da qualidade da educação (BRASIL, 2008, p. 6).

3.5.1. Do processo de elaboração

Conforme Secchi (2013), a tomada de decisão no momento de se propor uma política pública é uma etapa, em que os interesses dos atores são equacionados,

onde as razões de um problema público são explicitadas. Nessa fase a equipe bilateral de técnicos e linguistas argentinos e brasileiros foram requeridos para formular o projeto a fim de atender às expectativas dos dois países. Assim, o projeto proposto pela equipe teve como intuito promover as línguas espanhola e portuguesa através do ensino bilíngue e através de intercâmbios culturais entre Argentina e Brasil.

3.5.2. Do processo para implementação da política pública

Para O'Tolle Jr (2003, apud Secchi 2003,p.55), “a fase de implementação é aquela em que regras, rotinas e processos sociais são convertidos de intenções em ações”. Dos elementos básicos para análise desse processo, encontram-se:

(...) pessoas e organizações, com interesses, competências e comportamentos variados (...) também fazem parte de processo as relações existentes entre as pessoas, as instituições vigentes (regras formais e informais), os recursos financeiros, materiais, informativos e políticos (capacidade de influência) (SECCHI, 2013, p.57).

Nesta perspectiva, o Programa Escolas Interculturais Bilíngües de Fronteira foi implementado inicialmente em 2005, nas cidades brasileiras de Dionísio Cerqueira, no estado de Santa Catarina, e Uruguaiana, no Rio Grande do Sul. Do lado argentino, as cidades que aderiram ao programa foram: Bernado de Irogoyen, em Misiones, e Paso de los Libres, em Corrientes. O programa foi implantado pelo Governo Federal brasileiro por meio da Coordenação de Formação Continuada do Departamento de Políticas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica³², em conjunto com o Ministério de la Educación, Ciencia y Tecnología (MEC y T) da Argentina. A partir de 2006, o programa estendeu-se para outras regiões de fronteira, sendo elas: *Puerto Iguazú* em Misiones, e *Santo Tomé* e *La Cru* e *Corrientes* na Argentina e Foz do Iguazu no Paraná e São Borja e Itaqui, no Rio Grande do Sul.

Desde o primeiro momento, algumas questões sobre sua origem foram criticadas. Sagaz (2013) aponta que o MEC não apresentou o PEIBF oficialmente como um Programa Temático ou um Projeto proposto e aprovado em Plano Pluri

³² O PEIF é de responsabilidade da Coordenação Geral de Ensino Fundamental (COEF) na Diretoria de Currículos e Educação Integral - (DICEI) da Secretaria de Educação Básica (SEB) no MEC.

Anual (PPA). Para o autor, não era intenção do poder legislativo discutir os orçamentos, “tampouco é uma ação de governo, no que diz respeito às suas diretrizes políticas, uma vez que o órgão competente não solicitou a formalização dos recursos, junto ao PPA” (SAGAZ, 2013, p. 43). Isto manteve o PEIBF até 2010, distante da prioridade e discussão por parte do governo, se comparado a outros Programas e Projetos.

O processo de implementação começou no ano de 2004 com a primeira reunião de planejamento. No mesmo ano, na cidade de Dionísio Cerqueira, ocorreu uma reunião para instituir o programa na escola eleita. Dentre as instituições presentes, encontravam-se o Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística (IPOL), a 30ª Gerência Regional de Educação e Inovação (GEREI) e o MECyT.

A escola brasileira escolhida para a implementação do projeto foi a Dr. Theodureto Carlos de Faria Souto. A escola possui uma localização estratégica, pois está a aproximadamente dois quilômetros do posto da Receita Federal na fronteira Brasil/Argentina. “Pode-se ir caminhando da escola até o outro país sem nenhum impedimento em relação às vias de acesso e em relação ao posto alfandegário” (SAGAZ, 2013, p.77). Nela, ocorreu a primeira reunião com os pais dos estudantes em fevereiro de 2005. De acordo com a equipe técnica, a implementação do PEIBF deveria ser gradual, a começar com a inclusão das séries iniciais do ensino fundamental no projeto, para posteriormente incluir as demais séries. A ampliação do projeto para todas as séries da educação básica, de uma só vez, poderia causar transtornos, dada a necessidade de adequação dos sistemas locais de educação à sua estrutura (BRASIL, 2008).

As séries escolhidas para o projeto foram o primeiro e segundo ano do ensino fundamental. A estrutura operacional e a tentativa de avançar nas séries iniciais do ensino fundamental para os anos finais, segundo a relatoria, tornaram-se inviáveis pela falta de entendimento pedagógico entre Argentina e Brasil (BRASIL, 2008). Em 2006, os ministérios dos países envolvidos no PEIBF começaram a formular um documento com diretrizes para todas as escolas em zonas de fronteiras envolvidas no projeto, intitulado: “Modelo de ensino comum em escolas de zona de fronteira, a partir do desenvolvimento de um programa para a educação intercultural, com ênfase no ensino do português e do espanhol”. Em 2012, o documento básico foi reelaborado, contando com a contribuição do Uruguai e Paraguai. O nome do

documento passou a ser *Modelo de enseñanza común em escuelas de zona de frontera a partir del desarrollo de un programa para la educación intercultural, com énfasis em la enseñanza de lãs lenguas predominantes em la región* (MERCOSUL EDUCACIONAL, 2014).

Segundo o documento inicial do programa, a projeção pretendida era de que a cada ano fosse ampliado o número de turmas envolvidas e que se avançasse para as próximas séries, de modo que os alunos que fazera parte do programa pudesse adquirir a familiarização com a cultura do país vizinho.

O Programa tem por metodologia o intercâmbio docente e as escolas são as responsáveis por organizar os quadros dos professores que irão fazer parte das chamadas escolas/espelhos (unidades básicas de trabalho, atuando como uma unidade operacional):

Esta forma permite aos docentes dos países envolvidos vivenciarem eles mesmos, na sua atuação e nas suas rotinas semanais, práticas de bilingüismo e de interculturalidade semelhantes às que querem construir com os alunos, na medida em que se expõem à vivência com seus colegas do outro país e com as crianças das várias séries com as quais atuam (BRASIL, 2008, p.21).

3.5.3. Avaliação da Política Pública- Primeiros impactos do PEIBF

De acordo com Leite e Flexor (2006), a avaliação de uma política pública consiste em verificar os efeitos atribuídos à ação do governo, tendo, portanto, um caráter normativo. Os autores afirmam que os avaliadores agem em função de quadros de referência, com valores e normas, incluindo a percepção, que devem ser considerados nesse processo:

A dificuldade dessa fase reside também no fato de que os resultados efetivos são relativamente independentes das expectativas iniciais. Além disso, as aspirações podem mudar no decorrer do percurso, outros problemas podem surgir, os objetivos são geralmente ambíguos e causas externas podem explicar os resultados. Em outras palavras, não existe causalidade unívoca (LEITE; FLEXOR, 2006, p. 11).

Para Secchi (2013), existem alguns modelos diferenciados de avaliação. Há aquelas que ocorrem anterior à implementação (*ex ante*) e a avaliação posterior à implementação (*ex post*). Existe também a avaliação que ocorre durante o processo de implementação, cujo objetivo é a busca de ajustes imediatos. O referido autor

elencam os principais critérios utilizados para avaliações, sendo eles: economicidade, produtividade, eficiência econômica, eficiência administrativa, eficácia e equidade.

O documento preliminar -Programa Escolas Bilíngües de Fronteira - Modelo de ensino comum em escolas de zona de fronteira, a partir do desenvolvimento de um programa para a educação intercultural, com ênfase no ensino do português e do espanhol” (MEC y T ; MEC,2008), busca analisar as primeiras experiências do projeto. Nesse sentido, trata-se de uma avaliação que ocorreu durante o processo de implementação. Dentre as considerações feitas nessa primeira etapa encontram-se:

- *Do repertório lingüístico das crianças:* Após alguns meses do estabelecimento do programa, as professoras envolvidas evidenciaram que as crianças argentinas tinham maior familiaridade com a língua portuguesa, enquanto as crianças brasileiras tiveram dificuldades para assimilar o espanhol:

As crianças argentinas já são, em algum nível, bilíngües; entendem razoavelmente bem a língua portuguesa e muitas a falam com facilidade. Isso se deve ao fato de que muitos são descendentes de brasileiros. Além disso, têm uma maior exposição à língua através da mídia, maior frequência de estadia no Brasil e, eventualmente, em consequência destes fatores, nota-se uma maior disponibilidade da população argentina de fronteira para o aprendizado do português (MECy T, MEC, 2008, p. 13).

Neste período, identificou-se uma necessidade de promover uma “*sensibilização lingüística*”, de modo que as crianças brasileiras pudessem querer aprender a língua espanhola. Para tal sensibilização, a prática intercultural é fundamental, assinala o documento.

Da necessidade de Intercâmbio entre alunos: Verificou-se que, além do intercâmbio entre professores, houve a demanda por intercâmbio entre os alunos. No entanto, esse processo é mais complexo de ser executado, haja vista que há empecilhos como a documentação das crianças para entrada em outro país. As crianças brasileiras e argentinas só podem realizar a travessia com uma documentação assinada pelos pais autorizando sua travessia.

Da carga horária das escolas: Como são secretarias educacionais e países distintos, um modelo único para sua execução é praticamente improvável. Essa

pauta foi discutida na equipe, quando foram elaborados três modelos de organização das escolas envolvidas:

- Escola em Tempo Integral (Jornada Completa): Nesse modelo os alunos possuem pelo menos dois dias de aula de língua estrangeira e uma carga horária total de 6 horas semanais. Como a escola é de tempo integral, os alunos podem ter outras atividades destinados à educação bilíngue;
- Escola em Contra-Turno: é semelhante à escola de Tempo Integral, mas neste caso, apenas em um dos turnos há o ensino bilíngue.
- Escola em Turno Único: em dois dias da semana, os trabalhos do programa escolas bilíngues são realizados dentro do próprio turno, num total de cinco horas semanais.

Entre os modelos apresentados acima, o primeiro é o da escola Dionísio Cerqueira e Bernado Yrigoyen; o segundo aplica-se a Foz do Iguaçu e *Puerto Iguazú*; o terceiro modelo encontra-se presente em Uruguaina. Verificou-se que o trabalho desenvolvido nas escolas de turno único possui em sua base curricular o segundo idioma, enquanto o trabalho em contra-turno, já assimila as atividades do programa como atividade extra-curricular, o que não é o objetivo do PEIBF. O melhor turno para se desenvolver o programa é o Turno Único, pois não interfere na rotina da escola, nem na estrutura física ou mesmo na contratação de mais funcionários ou aumento da carga horária dos professores envolvidos (BRASIL, 2008).

A escola em contra-turno amplia o período de permanência do aluno na instituição, uma estratégia válida e útil para o processo de aprendizagem do aluno. Conforme o documento de implantação, as experiências aqui expostas, somadas aos debates nas reuniões das equipes de trabalho bilaterais e no decorrer dos encontros de formação e capacitação, requerem a formulação de um novo modelo para o Programa, para que se possa refletir e dar respostas as peculiaridades das escolas interculturais bilíngües (BRASIL, 2008).

A partir de 2012, o PEIBF, por meio da Portaria nº 798, de 19 de junho de 2012 do Diário Oficial da União, passou a se chamar Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF):

Art. 1º Fica instituído o Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF), com o objetivo de contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações que visem à integração regional por meio da educação intercultural das escolas públicas de fronteira, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos.

§ 1º As Escolas Interculturais de Fronteira são as escolas públicas Estaduais e Municipais situadas na faixa de fronteira e instruídas pelo "Modelo de ensino comum de zona de fronteira, a partido desenvolvimento de um Programa para a educação intercultural, com ênfase no ensino do português e do espanhol", da Declaração Conjunta de Brasília, firmada em 23 de novembro de 2003 pela Argentina e pelo Brasil, e do Plano de Ação do Setor Educativo do MERCOSUL (BRASIL, 2012).

Pela mesma portaria criou-se o documento “Marco Referencial de Desenvolvimento Curricular”, o qual tem como objetivo central apresentar orientações comuns a serem desenvolvidos pelas escolas envolvidas. Entre os eixos organizadores, encontram-se:

Eixo 1 - Funcionamento do Programa na escola:

- a) o envolvimento de toda a escola;
- b) a definição de metodologias dos projetos de aprendizagem;
- c) a construção do projeto político pedagógico da escola intercultural (planejamento conjunto das ações) e regimento escolar;
- d) considerar as especificidades curriculares e socioculturais das comunidades do campo, indígena e quilombola;
- e) dinamização do relacionamento com escola do país vizinho, definindo um plano de ação conjunto para a realização do intercâmbio docente, além de outras ações que promovam a interculturalidade, estendendo-se a todos os anos de escolarização da escola;
- f) utilização das tecnologias da informação e comunicação disponíveis e necessárias.

Eixo 3 - Formação continuada dos profissionais da educação básica sob a coordenação das Universidades:

- a) compor o grupo local, formado por Coordenador-geral do PEIF, Coordenador-adjunto de Educação Integral, Supervisor de Articulação e Acompanhamento Pedagógico (secretaria de educação), Pesquisadores, Professores Formadores (universidade), Professor Formador (coordenador pedagógico ou diretor da escola), Tutor à distância (universidade), Tutor presencial e/ou PIBID (universidade, para acompanhamento pedagógico na escola);
- b) promover a articulação, no espaço da Universidade, entre educação integral e interculturalidade;
- c) articular-se com o comitê gestor de recursos financeiros de sua

- instituição;
- d) ofertar ações/cursos de aperfeiçoamento;
- e) contribuir para o repositório dos materiais de formação;
- f) agilizar os procedimentos de afastamento do país (trâmite interno das IES);
- g) definir arranjos que permitam realizar formações dentro das regiões de fronteira, nos municípios;
- h) elaborar produtos finais, resultantes de cada módulo de formação conjunta com outros países;
- i) articular as ações do PEIF com o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES/MEC) e com o Programa Novos Talentos (CAPES/MEC);
- j) induzir a inclusão da temática "interculturalidade na perspectiva da educação integral" na formação inicial dos cursos de licenciatura e pós-graduação, e na pesquisa acadêmica;
- k) promover o uso das tecnologias de informação e comunicação; realizar o diagnóstico sociolinguístico das comunidades participantes do PEIF.

Dentre os princípios expostos acima, destaca-se a participação das universidades, o que abre espaço para o desenvolvimento de pesquisas, da criação de novas metodologias e de avaliações do projeto e da formação docente numa perspectiva intercultural. O entendimento de interculturalidade do Programa é:

(...) nesse caso, ativa: a escola será intercultural na medida em que haja a participação efetiva de profissionais e de alunos das diversas culturas envolvidas na comunidade educacional (e que não são só 'duas': a cultura argentina e a cultura brasileira, o que corresponderia a pensá-las como unidades homogêneas) em todas as instâncias de convivência que são próprias da instituição escolar (BRASIL; ARGENTINA, 2008, p. 26).

O Boletim produzido pela publicação *Salto para o Futuro*, que complementa as edições televisivas da TV Escola, do Ministério da educação, em sua primeira edição de 2014, apresentou o tema das Escolas Interculturais Bilíngües de Fronteira. A professora Eliana Rosa Sturza, coordenadora do Programa das Escolas Interculturais de Fronteira na Universidade Federal de Santa Maria e do Laboratório Entre línguas da Universidade Federal de Sergipe, relata as experiências e aprendizados do programa em diferentes cidades localizadas na fronteira.

A proposta metodológica foi analisada por Sturza (2010, 2014), enfocando a experiência das crianças brasileiras em Uruguiana, no Rio Grande do Sul, cuja aprendizagem é dentro e fora de sala de aula. Em uma das escolas, as crianças confundiram as professoras argentinas com enfermeiras do posto médico, pois,

estas usam avental branco, costume que não é habitual no Brasil. As professoras argentinas, por sua vez, estranharam as manifestações, inicialmente constantes, dos alunos brasileiros que queriam abraçá-las, tocá-las, beijá-las. “Este é um traço cultural do comportamento brasileiro, muito identificado pelo ‘estrangeiro’. Neste caso, nem tão estrangeiro, mas um vizinho, do outro lado do rio” (STURZA, 2014, p.26).

A experiência dos professores brasileiros no projeto possibilitou que eles tivessem contato direto com o sistema educacional do vizinho e, esse contato gerou novos espaços de discussão sobre o trabalho docente mediante as comparações sobre os conteúdos, relação aluno-professor, da infraestrutura das escolas e até a autonomia da gestão escolar:

Nesta experiência, os professores foram conhecendo o funcionamento e a estrutura do sistema educacional do país vizinho e percebendo como sistema brasileiro é autônomo em relação ao sistema uruguaio ou argentino, mais centralizado. O aprendizado é de toda ordem, ocorrendo entre os professores da escola e os das escolas parceiras, ou seja, argentinos e brasileiros debatem a educação, trocam ideias e fazem planejamento de projetos em conjunto (STURZA, 2014, p.25).

A metodologia tem como norte o ensino por Projetos de Aprendizagem (EPA), modo de organização que permite o desenvolvimento de projetos localmente, envolvendo a participação de toda a comunidade escolar, ou outros grupos, a depender da necessidade do projeto:

Ensino via Projetos de Aprendizagem (EPA) faz com que as crianças participem de projetos bilíngues que prevêm tarefas a serem realizadas em português e em espanhol. São coordenadas respectivamente pela docente brasileira ou argentina, de acordo com o nível de conhecimento do idioma que possuam e de acordo com o planejamento conjunto realizado periodicamente por professoras argentinas e brasileiras com suas respectivas assessorias pedagógicas (BRASIL, 2008, p. 28).

Nesta perspectiva, os temas das aulas e os projetos de aprendizagem a serem desenvolvidos parte dos interesses dos alunos. Cabe às professoras argentinas e brasileiras o desenvolvimento do programa em conjunto. Sturza (2014) ilustra alguns temas que surgiram da curiosidade dos alunos e, que, por sua vez, podem ser trabalhadas em conjunto. Um exemplo nasce da pergunta: porque os dentes caem? Curiosidade comum entre crianças de 7 anos, por estarem vivenciado a troca dos dentes. A fim de explicar esse processo, as atividades partiram da leitura

da história “Fada dos Dentes” ou do “Ráton Pérez”, a primeira contada no Brasil e a segunda no Uruguai. As tarefas realizadas são como um “passo a passo” a partir de um mapa conceitual³³.

Do ponto de vista normativo, todos os trabalhos desenvolvidos devem estar em acordo com as diretrizes curriculares de cada país, juntamente com a proposta curricular do projeto. Sobre as formas de avaliação dos alunos, o documento da versão preliminar do programa visa à metodologia de ‘portifólio’, “definido como o acompanhamento realizado a partir de evidências de variadas naturezas do trabalho realizado pelos alunos individual e coletivamente” (BRASIL, 2008, p.29). O portfólio é uma forma de organizar o conjunto de memórias de obras realizadas pelo aluno, podendo ser realizadas individualmente ou em grupo. O objetivo é mostrar a trajetória de cada estudante no decorrer de um projeto, permitindo que o professor possa avaliar esse aluno, através das informações contidas no portfólio.

3.5.4 O PEIF em Foz do Iguaçu

O PEIF teve início na cidade de Foz do Iguaçu em abril de 2006, a partir do encontro com todos os envolvidos na cidade de *Puerto Iguazú*. A primeira instituição responsável pela coordenação do projeto foi a Secretaria Municipal de Educação. Em 2014 a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) passou a coordenar o programa.

As escolas escolhidas para realização do projeto foram a Escola municipal Adele Zanotto Scalco em Foz do Iguaçu e a *Escuela 164*, em *Puerto Iguazú*. As escolas foram escolhidas pela localização estratégica: ambas ficam próximas da região da Ponte Tancredo Neves, ligação entre os dois países (CARVALHO, 2012).

³³Mapas conceituais são ferramentas gráficas para a organização e representação do conhecimento. Eles incluem conceitos, geralmente dentro de círculos ou quadros de alguma espécie, e relações entre conceitos, que são indicadas por linhas que os interligam. As palavras sobre essas linhas, que são palavras ou frases de ligação, especificam os relacionamentos entre dois conceitos. Nós definimos conceito como uma regularidade percebida em eventos ou objetos, designada por um rótulo. Na maioria dos conceitos, o rótulo é uma palavra, embora algumas vezes usemos símbolos como + ou %, e em outras usemos mais de uma palavra. Proposições são enunciações sobre algum objeto ou evento no universo, seja ele natural ou artificial. Elas contêm dois ou mais conceitos conectados por palavras de ligação ou frases para compor uma afirmação com sentido. Por vezes, são chamadas de unidades semânticas ou unidades de sentido (CANÃS; NOVAK, 2010, p.10).

Cabe destacar que a escola de Foz do Iguaçu é a única que participa do projeto no Paraná, conforme informações do Ministério da Educação (2015).

Sobre a estrutura do programa, o relatório produzido pela Secretaria Municipal da Educação de Foz do Iguaçu na ocasião da primeira reunião entre a equipe dos dois países, em abril de 2006, destaca os principais acordos para a implementação do programa nas escolas:

- Inicialmente o projeto atenderia duas turmas do ensino fundamental de cada instituição no turno da tarde, todas as quartas-feiras;
- As aulas bilíngües seriam ministradas no período contra turno;
- A metodologia escolhida foi a de projetos pedagógicos interculturais;
- A cada quinze dias os planejamentos das aulas seriam feitos com os professores envolvidos no projeto, com alternância dos turnos de encontro e das escolas;

No mesmo relatório, constam as comparações quanto à estrutura física das escolas. A escola brasileira possui melhor estrutura física, pois possui videoteca, centro de esportes, biblioteca, sala de computação e ar condicionado dentro das salas de aula. A escola argentina não dispõe desta estrutura. Apesar destas diferenças, as crianças da escola brasileira e argentina não possuem maiores diferenças quanto ao conhecimento pedagógico.

No início do programa, seu objetivo estava voltado para trabalhar com os aspectos históricos e culturais do país vizinhos tais como as músicas, roupas e as comidas típicas de cada nação. Depois, por meio da assessoria do Instituto de Investigação e Desenvolvimento de Políticas Linguísticas (IPOL) no Brasil e do *Ministerio de Cultura, Educación, Ciencia y Tecnología de la Provincia de Misiones* (MCECyT) na Argentina, passaram a adotar a pedagogia de projetos. (ALBUQUERQUE, SOUSA, 2014). O tema é escolhido pelos alunos e planejado pelas professoras dos dois países.

Com a finalidade de conhecer o histórico do PEIF a partir da experiência daqueles que estão envolvidos diretamente no programa, foram realizadas entrevistas com duas professoras brasileiras ligadas ao programa e que ministram aulas na argentina. As entrevistadas tiveram seus nomes preservados. A fim de

identificá-las, adotamos os seguintes nomes fictícios: Tânia, que participou do projeto por cinco anos e Clara que entrou no programa em 2015.

A professora Tânia que permaneceu no projeto por cinco anos, na ocasião de sua entrada, relata que o programa na Argentina passava por um processo de transição. Em 2009 eles inauguraram a *Escuela Intercultural Bilingüe 2* para atender o PEIF. Hoje, o *cruce* (termo utilizado pelas professoras que realizam a travessia para lecionar no país vizinho) é realizado duas vezes na semana, sendo que o número de turmas para as duas escolas envolvidas são as mesmas.

Até 2013, o número de turmas atendidas por escola eram oito, distribuídas entre quatro professoras, com carga- horária correspondente a 2 horas. As séries atendidas eram do 1º ao 4º ano. No Brasil, as professoras argentinas fazem o *cruce* duas vezes na semana, enquanto as brasileiras, todas as quartas-feiras pela manhã. A partir de 2014, o número de professoras brasileiras a participarem do projeto foi reduzido pela metade.

Assim como Sturza (2014) apontou, esse processo de travessia possui um significado, além de ir até uma escola estrangeira e colocar em prática o programa. Trata-se de um processo de aprendizagem que vai desde as reflexões referentes aos diferentes aspectos educacionais presentes nos dois países até os significados que o programa exerce nos aspectos pessoais:

Se eu tiver oportunidade eu volto, porque eu gosto do projeto. E o projeto é uma das minhas paixões, eu gostei. É uma coisa super interessante, é diferente, acho que é um crescimento na profissão da gente (Entrevista realizada com a professora Tânia em julho de 2015).

As comparações em relação às diferentes infraestruturas das escolas dos dois países são inevitáveis. Tânia aponta que, apesar da estrutura física da escola argentina ser muito boa, os recursos didáticos são precários, percebendo então os contrastes que há nas políticas educacionais:

A estrutura da escola lá é muito boa, é maravilhosa, mas assim, é tudo muito burocrático no sentido de organização da escola. Lá é totalmente diferente, aqui a gente tem fartura de material opção de coisa de tudo, lá 'farta'. As salas são uma penumbra, com pouca iluminação e tudo, porque o governo não dá apoio nenhum, como aqui também (Entrevista realizada com a professora Tânia em julho de 2015).

Outro ponto de comparação são os salários. A professora Tânia aponta que o salário das professoras argentinas é o dobro, enquanto no Brasil, o incentivo aos professores é uma especulação:

Uma remuneração diferente (...) ah isso aí já foi questionado várias vezes, que nós tínhamos um diferencial no salário, a escola como um todo teria. Se tivesse algum incentivo, eu duvido que haveria resistência em estar participando. (Entrevista realizada com a professora Tânia em julho de 2015).

Quando a professora diz que “eu duvido que haveria resistência em estar participando”, ela se refere à resistência de alguns professores em aderir ao PEIF. Quando questionada sobre o processo de escolha dos professores para o projeto, ela descreve que o correto é a rotatividade. A cada um ou dois anos, uma professora ou professor deve assumir o projeto, mas na prática, a direção é quem escolhe:

A intenção do projeto é que se faça rodízio, só que aqui é por indicação mesmo. “Esse ano vai ser você e ponto final”. Porque por um bom tempo ficaram praticamente as mesmas pessoas, igual eu, permaneci por muito tempo (Entrevista realizada com a professora Tânia em julho de 2015).

No início do PEIF, não havia na carga horária oficial da escola, a disponibilidade para o preparo das aulas do programa. O grupo que fazia parte do projeto deveria encontrar uma brecha para organizar suas aulas:

(...) depois do almoço, eu ia conciliando assim: ia preparando a aula para as minhas turmas daqui para lá e depois, no ano passado³⁴, quando entraram as outras professoras, que melhorou, começou a melhorar. A prefeitura reduziu para dois professores e liberou a manhã para o projeto, daí a escola se organizava como fosse possível. Só que aumentou o número de dias lá (Entrevista realizada com a professora Tânia em julho de 2015).

Quando perguntada sobre a receptividade do projeto por parte dos professores, Tânia responde que havia outros motivos para resistência:

Tanto lá quanto cá há resistência de professores, tanto para trabalhar no projeto, tanto para receber o projeto na escola. Algumas coisas

³⁴Referente ao ano de 2014, tendo em vista que as entrevistas foram realizadas julho de 2015.

avançaram, algumas estacionaram e muitas têm que melhorar ainda. Porque até agora o único objetivo (...) é um projeto lindo maravilhoso, muito bom, só que não é feito na íntegra. Políticos criam essas coisas e jogam e não dão apoio. Criam esses projetos, porque foi na época do Mercosul que foi criado, só que não dão apoio. E aí a cada mudança de governo é aquela burocracia porque um Ministro entra, o outro sai, o que entra não sabe de nada do que está acontecendo, o que saiu deixa tudo engavetado não passa pro outro (...) é aquela coisa (Entrevista realizada com a professora Tânia em julho de 2015).

Evidencia-se aí a crítica da professora Tânia à falta de acompanhamento por parte do Estado em dar continuidade aos projetos. O mesmo ocorre quanto aos repasses de verba. Do ponto de vista legal, somente após a criação da Portaria nº 798, de 19 de junho de 2012, quando instituiu o Programa Escolas Interculturais de Fronteira, se pode falar em repasses de verba. Em 2014, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação publicou como seriam feitos os repasses a escolas de educação básica do Brasil para promover atividades em período integral. Dentro desse grupo³⁵, encontram-se os valores destinados às escolas que fazem parte do Programa Escolas Interculturais de Fronteira, no entanto, a distribuição de recursos segue confusa.

Segundo as professoras Tânia e Clara, houve também alguns retrocessos no decorrer do projeto. As duas destacam o processo de formação dos professores para atuarem no PEIF. Em Foz do Iguaçu, a universidade que coordena a formação para os professores é a UNILA, entretanto, as professoras entrevistadas, se queixam da ausência da instituição no ano de 2015:

No ano passado, acho que só teve uma formação que ela (UNILA) proporcionou. Mas nem foi a Unila, quem acabou dando essa formação foram as nossas supervisoras aqui. Eu arrumei o material com as professoras que já nem estão mais aqui (...) eu nunca mais tive essas formações, no começo nós tivemos várias (Entrevista realizada com a professora Tânia em julho de 2015).

³⁵ O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação publicou por meio da Resolução nº 14 de 2014, os detalhes de como serão feitos os repasses de verba para as escolas de educação básica a fim de promover atividades em período integral e aos finais de semana. De acordo com a Resolução, os montantes repassados seguirão os moldes do Programa Dinheiro Direto na Escola. As escolas envolvidas são aquelas que desenvolverão atividades em período integral, podendo ser urbanas, rurais, ou, no caso das escolas do PEIF, a promoção do ensino bilíngüe (BRASIL, 2016). Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2014/06/fundo-destina-verba-para-garantir-atividades-da-educacao-integral>>. Acesso em: 14/10/2015.

A professora Clara, quando questionada se já passou por alguma formação, responde que em 2015 teve uma, que partiu da iniciativa dos professores da escola:

Foi para os professores novos que trabalham aqui para conhecerem o projeto, pois muitos professores sabem que existe o projeto, sabe mais ou menos como ele funciona, sabe, assim, que tem professoras de lá que vem pra cá e professoras daqui que vai pra lá e só. Mas o funcionamento mesmo, tinha bastante professor que não conhecia. Daí à escola tomou iniciativa de fazer um dia todo de formação. Foram levantadas as dificuldades que cada um sentia ou no que poderia mudar, mas até agora ninguém deu um parecer daquilo, ficou no papel (Entrevista realizada com a professora Clara em julho de 2015).

O que chama atenção na fala da professora Clara é a iniciativa local. A comunidade escolar organizou um curso de formação para os professores. Nesse sentido, abre possibilidades para que ainda que as políticas tenham sido, em sua elaboração, sem discussão com as escolas, no momento em que se inicia na prática, pode ser ressignificada. Além disso, faz-se necessário maior estreitamento com a instituição responsável pela coordenação do PEIF, pois conforme a fala das professoras entrevistadas é importante a formação dos professores envolvidos no projeto.

Tânia, quando questionada se ela conhecia o processo de elaboração em que surgiu o PEIF, embora goste do projeto, deixa claro que a iniciativa, na sua concepção, foi arbitrária:

Nós 'engolimos goela a baixo'. Só que não tem apoio nenhum (...) assim, é uma coisa muito bonita, é um projeto maravilhoso. Na verdade, para ser um projeto mesmo, tinha que ter a integração tanto de nós professores, funcionários e tudo, mas principalmente das crianças. Conhecer a realidade um do outro, só que isso nós nunca conseguimos (Entrevista realizada com a professora Tânia em julho de 2015).

Uma das críticas evidenciadas no decorrer desta dissertação é que o processo histórico de elaboração das políticas públicas educacionais tem origem distante dos interesses dos grupos interessados por elas. Mesmo quando é fruto das demandas sociais, elas passam por um confronto de interesses, cujo resultado, culmina em leis, projetos, programas e currículos que nascem ambíguos (FRIGOTTO, 2002).

Santos (et al., 2015), em artigo sobre a construção de conhecimento em Linguística Aplicada com foco no letramento, considerando os conflitos entre o conhecimento local, o campo acadêmico e os programas governamentais, descrevem as experiências vivenciadas em um processo de formação de professores em uma escola pública na Tríplice Fronteira (Brasil, Paraguai e Argentina). As autoras chamam atenção para a resistência de alguns professores que podem interpretar a interferência externa não como uma cooperação, mas como ameaça pela “imposição de um conhecimento considerado superior e, conseqüentemente, também uma desqualificação do trabalho ali construído” (SANTOS *et al.*, 2015,p. 51). No caso do PEIF, a crítica da professora Tânia encontra-se na ausência da participação dos professores diretamente envolvidos no programa e da falta de integração entre os alunos dos dois países envolvidos.

3.5.5. As fronteiras do projeto

Quando perguntado às professoras quais são as possíveis sugestões para melhorias para o projeto, elas sugerem que os alunos possam fazer parte do *cruce*. No entendimento delas, seria importante a integração entre esses alunos. Porém a rigidez das aduanas com relação à documentação e à travessia de crianças na ausência dos pais, somadas a toda responsabilidade que isso acarretaria, torna difícil imaginar essa possibilidade. Com isso, o intercâmbio dos alunos se reduz ao envio de vídeos, cartas e fotografias.

Tânia acrescenta ainda que os próprios professores correm um certo risco ao fazer a travessia. Em caso de acidente, não há nada que possa comprovar que elas estavam em horário de trabalho:

A gente vai pra lá com a cara e a coragem, nós não temos nada que nos assegure. Que Deus o livre se acontece uma desgraça! Não sei como que vai ficar, porque não tem nada que nos assegure. Nós não temos um seguro de vida, nada que nos ampare legalmente (Entrevista realizada com a professora Tânia em julho de 2015).

Quando perguntadas sobre as dificuldades referentes ao bilingüismo, as professoras expressam que os alunos argentinos compreendem bem o português e alguns falam portunhol. São curiosos, conhecem as novelas, os jornais e músicas

brasileiras. Este fato é atribuído ao intenso contato com os meios de comunicação brasileiro, principalmente a televisão, explica Tânia:

No começo eu achei que ia ter dificuldade de entendimento, é claro que a gente não entende cem por cento, mas eu não vi dificuldade nenhuma, porque lá eles são muito receptivos. Lá, as crianças participam muito mais do que aqui e assim, quanto à língua, não tem dificuldade nenhuma porque as crianças falam oportunhol e muitos o português perfeitamente e eles nos entendem perfeitamente. Lá eles seguem as nossas programações da TV, falam que aprendem o português na TV, na *tela*. Eles amam o português, eles amam a programação nossa aqui, a gente chega lá, pelo menos nas salas que eu entrava, eles querem falar sobre a novela, eles querem conversar sobre as nossas programações, e quando eu os questiono sobre onde eles aprenderam tudo aquilo, eles respondem, na *tela* professora, na *tela* (Entrevista realizada com a professora Tânia em julho de 2015).

Os alunos brasileiro têm muita dificuldade com o espanhol, Tânia explica que, geralmente, as professoras brasileiras têm que permanecer em sala de aula para auxiliar as professoras argentinas. Retomo os aspectos históricos da cidade para explicar que o espanhol foi uma língua presente no ensino do município, mas que foi retirada do currículo, acrescentando a importância de se promover novamente a inserção do espanhol nos currículos básicos para as escolas situadas em fronteira, ou que pelo menos, as escolas que integram PEIF:

Creio eu que pra nossa cidade aqui (...) nós vivemos em uma fronteira, aonde convivemos com dois países que fala espanhol, então, não que o inglês não seja importante, mas pelo menos na rede pública ou até mesmo na particular o espanhol deve fazer parte da grade ou pelo menos nas escolas que tem esse projeto (Entrevista realizada com a professora Tânia em julho de 2015).

3.5.6. PEIF: Uma alternativa na fronteira

Com base na literatura que destaca a importância de se analisar as políticas públicas, foi possível verificar que o Programa Escolas Interculturais Bilíngues possui algumas falhas advindas de seu processo de implementação. Dos atores envolvidos nesse processo, os principais são oriundos dos Ministérios da Educação, a partir de acordos bilaterais. Nesse sentido, a verticalização da implementação originou alguns problemas, como resistência em aderir ao projeto, divergências de turnos e conflitos de carga horária das escolas envolvidas. Esses problemas talvez

pudessem ser amenizados caso os professores e demais membros da equipe pedagógica das escolas fizessem parte do processo de estruturação do programa e não apenas da execução.

A inserção do Programa Escolas Interculturais Bilíngües na cidade de Foz do Iguaçu enquanto uma política lingüística e ao mesmo tempo integracionista demonstrou alguns ranços. Primeiro, os documentos de 2008 sobre os primeiros impactos do programa trata do tema resistência do professor ao aderir ao programa, também constado na fala da professora entrevistada, que criticou o caráter arbitrário das políticas educacionais e de como elas chegam às escolas.

É importante assinalar que do processo de implementação, o PEIF começou sem um marco oficial para a sua institucionalização. Segundo o “Programa de Promoção do Desenvolvimento da Faixa de Fronteira” (2010), de 2004 até 2010, ainda não havia as bases legais para implementação do Programa. Isso deu margem para que em várias análises o Programa fosse descrito como projeto, pois não havia um estatuto ou algo que delimitasse o que caracterizava essa política.

Arbitrária também é a ausência de discussões mais profundas sobre a implementação de uma política linguística em região de fronteira. Nas entrevistas, constatou-se que os alunos argentinos possuem mais proximidade com a língua portuguesa e, em contrapartida, os alunos brasileiros demonstraram pouca intimidade com a língua portuguesa. Sturza (2006) explica que enquanto no campo internacional o espanhol detém certo status, se comparado ao português, na fronteira esse papel é invertido, pois argentinos da região consideram o português como língua de mais valor.

Como pano de fundo desta discussão encontra-se o Estado-nação. O Brasil é uma potência regional³⁶, o que pode contribuir tanto para o imaginário dos brasileiros quanto de argentinos da região, ao considerarem os aspectos de nossa cultura, isso inclui nossa língua oficial, como superior ao espanhol. Outro aspecto relevante é a expressiva presença dos meios de comunicação, por meio dos sinais de rádio e TV que chegam aos lares argentinos, o que faz com que eles tenham um contato mais

³⁶ Ver Moniz Bandeira (2008), Texto para o seminário sobre “A política exterior do Brasil em sua própria visão e na dos parceiros”. No artigo, o autor cita os aspectos teóricos e históricos que permitem caracterizar o Brasil enquanto uma potência regional desde o século XIX. O que inclui sua dimensão territorial, seu poderio econômico e militar. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/091/91bandeira.pdf>>. Acesso em: 17/11/2015.

intenso com a língua por meio dos programas de TV, como as novelas citadas pela professora entrevistada.

O programa possui outras lacunas. É preciso estabelecer um consenso sobre o orçamento para o programa, a fim de fomentar a formação dos professores, manter uma estrutura que possibilite o transporte dos professores com seus materiais didáticos. Contudo, em termos de política educacional para fronteira, é a primeira destinada para regiões de fronteira, o que significa um certo avanço para a região. É importante destacar que o PEIF é uma política multilateral, envolve outros países do Mercosul, o que pode ser um exemplo de cooperação para a promoção de outras políticas educacionais.

É pioneirismo do Programa, por meio da política educacional para fronteira internacional, possuir como eixo a função integradora, onde o Mercosul tornou-se a instituição que fomentou a ideia a fim de promover programas que ultrapassam as relações meramente econômicas entre os países-membros. A avaliação inicial do Programa mostrou que alguns pontos devem ser repensados. Dos relatórios analisados, constam poucos registros por parte dos professores sobre o processo de aprendizado da língua por parte dos alunos brasileiros. Seria fundamental que o mecanismo de avaliação do Programa fosse aprimorado, com instrumentos capazes de captar como se dá o programa em sala de aula, mas conforme expresso aqui, no Brasil, são poucos os estudos e metodologias de avaliação de políticas públicas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relação Estado-nação, fronteira e políticas educacionais foram às palavras-chave que nortearam esta dissertação. A hipótese inicial é de que as políticas educacionais, principalmente as direcionadas para todo o ensino em nível nacional, não contempla as especificidades presentes na fronteira de Foz do Iguaçu. Desse modo, para o desenvolvimento da hipótese de trabalho, buscou-se compreender um pouco da história da educação de Foz do Iguaçu e suas particularidades por ser uma cidade de fronteira.

No primeiro capítulo, buscamos apresentar os principais conceitos que norteiam a palavra fronteira. Segundo a etimologia a palavra é de origem latina. Foi utilizada pela primeira vez no século XVIII para estabelecer limites entre exércitos em conflito, deslizando para as definições de fronteira do ponto de vista geográfico, geopolítico e sociológico. (BECKER, 2007, ALBUQUERQUE, 2010, SILVA, 2010). Um dos principais objetivos deste capítulo foi de apresentar a fronteira enquanto uma região em que é possível observar os principais instrumentos do Estado para o construto da nação, tais como a imprensa, a escola, e o exército.

Dentro deste estudo, a instituição escolar foi o centro da pesquisa. Com isso, foram apresentadas resultados de pesquisas anteriores (PEREIRA, 2009, SOUZA; RODRIGUES, 2009, TERCENIANI, 2011) que destacam a relação da escola na fronteira sob diferentes perspectivas, principalmente o da inserção do aluno oriundo de outro país que faz fronteira com o Brasil e os principais desafios encontrados por ele e para a escola. Os dados apresentados neste capítulo apontam que, quando se trata de investimentos em políticas públicas para região de fronteira internacional, o Brasil tem priorizado as políticas de segurança, conforme os trabalhos de França e Dorfman (2014). Trata-se de informações que vão em direção aos aspectos históricos da função do Estado e das concepções de soberania e território, que foram apresentadas no início deste capítulo.

O segundo capítulo apresentou a gênese das primeiras escolas na cidade de Foz do Iguaçu, sempre vinculadas aos outros aspectos como os fatores econômicos e sociais. Demonstrou-se que a formação das escolas de Foz do Iguaçu, antes mesmo da fundação da municipalidade, contou com a presença de estrangeiros que, na ausência de um ensino formal, criavam as suas próprias escolas (WACHOWICZ,

1984, SBARDELOTTO, 2009,). Essas escolas foram fechadas no período nacionalista, momento em o governo brasileiro buscava a conformação de uma identidade e integração nacional, para tal, conforme Lemiechek (2014), a criação do Território Federal do Iguaçu em 1943, possibilitou maior controle das escolas, principalmente das escolas estrangeiras.

Identificou-se, ainda, que, em meados da década de 1970, nos relatórios sobre a situação de Foz do Iguaçu no campo educacional, havia uma tendência em depositar no aluno a culpa do fracasso escolar. Nesse caso, os alunos oriundos do Paraguai e da Argentina eram considerados os mais fracos e “atrapalhavam” o desenvolvimento do restante da turma, ou seja, a diferença interpretada como um problema para escola, a língua do outro como um entrave.

O capítulo três, sobre as políticas públicas para educação, apresenta um breve histórico das políticas educacionais brasileiras, evidenciando que elas são fruto do contexto ao qual se inserem: o período ditatorial evidenciou a ausência da população no processo criação das políticas educacionais, que, por sua vez, eram controladas pelo Estado. A partir do período de abertura democrática até os dias atuais, as políticas educacionais passaram por inúmeras mudanças. Muitas nasceram a partir das discussões oriundas de movimentos sociais, das discussões acadêmicas, etc. Conforme Das e Poe (2004), o “Estado é constantemente refundado em suas formas de ordenar e fazer leis, sugerindo que as margens são “decorrência e implicação necessária do Estado, assim como a exceção é um componente necessário da regra” (DAS e POE, 2004, p.4).

Nesta premissa, ao se analisar as principais políticas educacionais brasileiras, identificou-se que a questão da diversidade cultural presente nos documentos tende a generalização e homogeneização dada à superficialidade dos documentos. Ainda que represente um grande avanço ao tornar obrigatório o ensino da cultura afro-brasileira, história da África e indígena nas escolas públicas e privadas brasileiras, quando chegamos à fronteira, identificamos diversidades para além dessas duas políticas.

Tais princípios de universalização das políticas educacionais são o espelho de um Estado que se formou tentando ter como princípio legal o tratamento igual da população, algo que só acentua as desigualdades existentes, na medida em que o diferente é tratado como um problema a ser solucionado. Com esta noção, o Estado

deixa de ser reconhecido como um importante ator na reprodução das desigualdades, para ser considerado a única solução para os problemas sociais.

Algumas pesquisas realizadas em escolas presentes em regiões de fronteira constataram a errônea prática de culpabilizar os alunos e professores pelo sucesso ou fracasso escolar: são os professores que não tem formação, são os brasiguaios, argentinos e paraguaios com sua 'hibridização linguística', são os árabes (colocados em uma única caixa, como se todos viessem do mesmo país), são os alunos indígenas que chegam na escola falando 'apenas' o guarani. As pessoas tornam-se problema.

No caso de Foz do Iguaçu, o perfil dos alunos que freqüenta as instituições escolares demonstra que os conceitos de cidadania não são rígidos, se (des)fazem na fronteira. Os alunos que chegam aos espaços escolares fronteiriços não necessariamente assimilam a língua portuguesa como única e oficial. Ao mesmo tempo, estes alunos trazem consigo conhecimentos adquiridos de seu país de origem, mas o processo de equivalência de estudos acaba por negar esses conhecimentos que, para serem validados, devem ser 'traduzidos' para o português.

Para além do problema linguístico, temos a questão da integração desse aluno no ambiente escolar, que é, ao mesmo tempo permeada por tensões, mas também pela aproximação com o outro. Essas relações merecem atenção da escola a fim de evitar manifestações xenofóbicas, preconceituosas, estigmatizadas e de inferiorizarão.

A primeira hipótese do trabalho me levou a pensar apenas na relação Estado Nacional e políticas educacionais para região de fronteira. Porém os vazios encontrados ao se analisar essas políticas e o modo como o Estado se faz presente e ao mesmo distante da fronteira, levou-me a refletir sobre a emergência de outras pedagogias.

Para outros sujeitos, outras pedagogias (ARROYO, 2015). Paulo Freire em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, fala aos educadores que é preciso ter "um profundo respeito pela identidade cultural dos alunos e das alunas (...) implica respeito pela linguagem do outro, pela cor do outro, o gênero do outro, outro" (FREIRE, 2001, p.60).

Conhecer de perto uma política educacional para a fronteira, do ponto de vista institucional e das políticas de governo, possibilitou-me a constatar contradições e complexidades de uma política que envolve não apenas o campo das relações

internacionais, mas o diálogo na construção de um currículo, as implicações legais para o trânsito de pessoas na fronteira, os questionamentos sobre as reais intenções do programa PEIF e de como esse programa foi concebido. Pode-se considerar que o PEIF foi a única política pública analisada a partir dos dois eixos propostos no início do capítulo terceiro, Mainardes (2006). Assim traçamos os aspectos que envolveu o papel do Estado na elaboração da política pública e buscamos por meio da análise dos documentos e entrevistas demonstrar os principais aspectos impactos que a política exerceu na escola envolvida, considerando, principalmente, as experiências dos atores envolvidos, neste caso, das professoras entrevistadas.

Dos caminhos possíveis para uma política educacional na fronteira, a perspectiva intercultural “reconhece e assume a multiplicidade de práticas culturais, que se encontram e se confrontam na interação entre diferentes sujeitos” (FLEURI, 2003, p.12).

Por fim, ao considerar a fronteira uma região que engloba as cidades de Foz do Iguaçu, *Puerto Iguazú* e *Ciudad del Este*, a proposição de políticas públicas em conjunto com os países envolvidos são importantes para atender as demandas locais.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, J. L. C. Olhares e narrativas de fronteiras: imagens dos limites territoriais e simbólicos do Brasil. *Revista de Ciências Sociais*, Fortaleza, nº 1, v. 40, p. 20-30, 2009.

_____. *A dinâmica das fronteiras: os brasiguaios na fronteira entre o Brasil e o Paraguai*. 1. ed. São Paulo: Annablume/FAPESP, 2010.

_____. Nacionalismo na fronteira; brasiguaios e camponeses paraguaios na fronteira Paraguai-Brasil. *Anais do XII Congresso Brasileiro de Sociologia, Belo Horizonte*. Belo Horizonte: Imprensa Universitaria, 2005. Disponível em: < file:///C:/Users/Home/Downloads/sbs2005_gt20_jose_albuquerque.pdf > Acesso em: 23 out. 2014.

AGB. Boletim eletrônico. *Jornal Fala do professor*. Disponível em: <<http://www.cibergeo.org>> Acesso em: 14 set.2014.

ALMEIDA, L.R. *O Mercosul Educacional e a criação da Unila no início do século XXI: por uma integração regional via educação*. 2015.149f. Tese-Doutorado em Economia Política Internacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Economia, Rio de Janeiro, 2015.

ANDERSON, B. *Comunidades imaginadas: Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México : Fondo de Cultura Económica, 1993.

ARAUJO, G. C. de. Estado, política educacional e direito à educação no Brasil: o problema maior é o de estudar. *Educar em Revista* (Impresso), nº 29, p. 279-292, jan/abril, 2011.

ARROYO, M, G. *Indagações sobre currículo: educandos e educadores: seus direitos e o currículo*. Organização do documento: Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

ASTORGA, I; PINTO, A. M.; FIGUERO, A M. Estudo da rede de serviços de saúde na região de fronteira Argentina – Brasil – Paraguai 2001-2002. In: *Organização Mundial da Saúde*, 2004

ATAÍDE, Y. D. B.; MORAIS E. S. A (re)construção da identidade étnica afro-descendente a partir de uma proposta alternativa de educação pluricultural. *Revista da FAEBA- Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v.12, nº. 19, p. 81-98, jan/jun, 2003.

ALBUQUERQUE, J. L. C.; SOUSA, F. A. Escolas de fronteira: percebendo diferenças e construindo pontes. In: *29ª Reunião de Antropologia Brasileira, Natal: Diálogos Antropológicos: expandindo fronteiras*, 2014.

AZEVEDO, J. M.L; AGUIAR, M. A. da S. Políticas de educação: concepções e programas. In: WITTMANN, L. C; GRACINDO, R. V. *O estado da arte em política e gestão da educação no Brasil (1991-1997)*. Brasília, DF: Autores Associados, 2001.

BARDESIO, G. G.; CASSANEGO, P. Migrantes fronteiriços na escola pública : estudo de caso na fronteira Brasil-Uruguai. In: *XXIX Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología- Crisis y emergencias sociales en America Latina*, Santiago, Uruguai. 2013. Disponível em: < http://actacientifica.servicioit.cl/biblioteca/gt/GT9/GT9_BardessioGCassanegoP.pdf > Acesso em 16 set.2014.

BAUMAN, Z. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar , 2005.

BECKER, B. K. *Amazônia: geopolítica na virada do II milênio*. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.

BENTO, F. R. Fronteiras, significado e valor - a partir do estudo da experiência das cidades-gêmeas de Rivera e Santana do Livramento. *Conjuntura Austral*, v. 03, p. 43-60, 2012. Disponível em: < http://www.cienciapolitica.org.br/wp-content/uploads/2014/04/5_6_2012_9_26_28.pdf > Acesso em 23 set. 2014.

BOBBIO, N.; MATTEUCI, N.; PASQUINO, G. *Dicionário de política*. 12. ed. Brasília: UNB, 2004.

BOMENY, H. M. B. Três decretos e um ministério: a propósito da educação no Estado Novo. In: PANDOLFI, D (Org.) *Repensando o Estado Novo*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999.

BONETI, L. W. *Políticas públicas por dentro*. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.p.14.

BOURDIEU, P. Gênese e estrutura do campo burocrático. In: *Razões Práticas: Sob a teoria da ação*. 9ª ed. Campinas: Papirus, 2008.

BOURDIEU, P; PASSERON, J. C. *A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BHABHA, H. K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

BRASIL. Constituição Federal. Disponível em: <www.planalto.gov.br> Acesso em: 14 mar.2015.

_____. BRASIL. Presidência da República. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, 2003. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm > Acesso 18 out.2015.

_____. Modelo de ensino comum em escolas de zona de fronteira, a partir do desenvolvimento de um programa para a educação intercultural, com ênfase no ensino do português e do espanhol. 2008.

_____. *Lei de 15 de Outubro de 1827*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LIM/LIM-15-10-1827.htm>. Acesso em: 19 set.2015.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação, n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm.> Acesso em 15/10/2015

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: história* Brasília: MEC / SEF, 1998.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade Cultural*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRAUDEL, F. *A identidade da França: o espaço e a história*. São Paulo: Globo. vol.1, 1989.

CALLAI, H. C. O meio ambiente no ensino fundamental. *Terra Livre*, v 13, p. 09-19 1997.

CARVALHO, F. O. *Fronteiras instáveis: inautenticidade intercultural na escola de Foz do Iguaçu*. Tese (Doutorado em Educação, Arte e História da Cultura) Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2011.

CATTA, L. E. P. *O cotidiano de uma fronteira: a perversidade da modernidade*. 1994.175f. Dissertação-Mestrado em História. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1994. Disponível em : < <file:///C:/Users/Home/Downloads/105103.pdf> > Acesso em 13 mar.2015.

COPETTI, A. Isso é Foz do Iguaçu. In *Revista 100 Fronteiras*. COPETTI. 2014. Disponível em:< <http://100fronteiras.com/materia/isso-e-foz-do-iguacu> > Acesso em 14 mar.2015.

CITRINOVITZ, E. Formación de profesores para áreas de frontera. In: TRINDADE, A.M; BEHARES, L.E. (Orgs.). *Fronteiras, educação, integração*. Santa Maria: Universidad Federal de Santa Maria (UFSM), 1996. p. 35-48

CHEN, M. S. *Cultura e educação dos imigrantes chineses na cidade de Cascavel: Dois mundos, um mesmo objetivo*. 2010.157f. Monografia -Especialização em História da Educação Brasileira. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, UNIOESTE, 2010. Disponível em: < <http://www.unioeste.br/projetos/histedopr/monografias/3turma/miaoshen1.pdf> > Acesso em 13 fev.2015.

COLETÂNEA DE DADOS. *Foz do Iguaçu: Educação e Desenvolvimento*. Módulo Educacional. Curitiba, 1993.

CUNHA, L. A. Os parâmetros curriculares para ensino fundamental: convívio social e ético. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, nº 99, p. 60-62, nov. 1996.

CURY, M. J. F.; FRAGA, N. C. Territorialidades Transfronteiriças no Oeste do Paraná: Brasil, Paraguai e Argentina. In: III Simpósio Nacional de Geografia de Política. *Revista Geonorte*, Manaus, v. 3, p. 884-897.2013.

DANTAS, S. D. (Org.). *Diálogos interculturais: reflexões interdisciplinares e intervenções psicossociais*. São Paulo: IEA, 2012.

DICIONÁRIO AURÉLIO ONLINE. Fronteira. Disponível em: <<http://dicionariodoaurelio.com/fronteira>>. Acesso em: 10 de outubro de 2014.

DICIONÁRIO ONLINE. *Narguile*. <http://www.dicio.com.br/narguile/>. Acesso em: 23 de novembro de 2015.

DURKHEIM, É. *Educação e Sociologia*. Petrópolis: Vozes. 2011.

DORFMAN, A.; MEZZO, V. G. M.; FRANÇA, A. B. C.; As origens e o desenvolvimento do unbral fronteiras em 2014. In: DORFMAN, A. *Anuário unbral das fronteiras brasileiras 2014*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2015, p.7-12.

EMER, I. O. *Desenvolvimento histórico do oeste do Paraná e a construção da Escola*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1991.

_____. Um pouco da história da educação no Oeste do Paraná. *Revista HISTEDBR*, número especial, Campinas p. 34-48, mai. 2012.

FARIA C. A. P. de. Idéias, conhecimento e políticas públicas: um inventário sucinto das principais vertentes analíticas recentes. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v.18, n. 51, p. 21-30. 2003.

FEDATTO, N. A. F. *Educação/cultura/fronteira: um estudo do processo educativo cultural na fronteira Brasil/Paraguai*. São Paulo: PUC, 1995. (Tese Doutorado).

FIGUEIREDO, J. B. de. Travessias e fronteiras: história, literatura e identidade gaúcha em Barbosa Lessa e Ricardo Güiraldes. In: OLIVEIRA, T. C. M. de (Org.). *Território sem limites: estudos sobre fronteiras*. Campo Grande: Ed. UFMS, 2005, p.539-571.

FOZ DO IGUAÇU (PR). *Plano Municipal de Educação*. 2015.

FLEURI, R. M. Desafios à educação intercultural no Brasil: Culturas diferentes podem conversar entre si? In: III Seminário de pesquisa em educação da Região Sul. Porto Alegre: *Anais*, 2000.

FLEXOR, G.; LEITE, S. P. Análise de políticas públicas: breves considerações teórico-metodológicas. In: LEITE et al. *Contradições gerenciais na disseminação da "cultura corporativa": o caso de uma estatal brasileira*. *Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro, v. 40, n. 3, p. 357-84, maio/jun. 2006.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 27 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GADELHA, C. A. G.; COSTA, L. S. A saúde na política nacional de desenvolvimento: um novo olhar sobre os desafios da saúde. In FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ. *A saúde no Brasil em 2030 - prospecção estratégica do sistema de saúde brasileiro: desenvolvimento, Estado e políticas de saúde* Rio de Janeiro: Fiocruz/Ipea/Ministério da Saúde/Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República, 2013.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GHIRALDELLI JR. *História da educação* 2. ed., São Paulo: Cortez, 2001.

GAZETA DO IGUAÇU. Contrabando “emprega” 15 mil em Foz do Iguaçu. Disponível em: < <http://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/contrabando-emprega-15-mil-em-foz-do-iguacu-5v53xa0tw1yhjwctidtiq1jiv> >. Acesso em: 13 de outubro de 2015.

GOMES, N. L. *Indagações sobre currículo: diversidade e currículo*. Organizadores: BEAUCHAMP, J; NASCIMENTO, D; PAGEL, A. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

GOMES, N. L. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da lei 10.639/03. In: MOREIRA, A; CANDAU, V (orgs.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GREGORY, V. Obrages nos sertões do Paraná: Exploração, Trabalho e Fronteiras. In: *Revista Ideação*, Foz do Iguaçu: Unioeste, v.14, nº 01, p. 43-65, 2012.

HAESBART, R. *O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2004.

HALL, S. *Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais*. Belo Horizonte: Editora UFGM, 2003.

HEINSFELD, A. *Fronteira e ocupação do espaço: a questão de Palmas com a Argentina e a colonização do Vale do Rio do Peixe- SC*. São Paulo: Perse, 2014.

HÖFLING, E. de M. *Estado e políticas (públicas) sociais*. Em: *Cadernos Cedes*, ano XXI, nº 55, novembro/2001.

HOFSTEDE, G. *Cultura e organizações: compreender a nossa programação mental*. Lisboa: Edições Silabo, 1997.

IANNI, O. *O colapso do populismo no Brasil*. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994.

IBGE – *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística*. Base de informações do Censo Demográfico 2010: Resultados do Universo por setor censitário. Rio de Janeiro. Disponível em: < http://www.ibge.gov.br/home/mapa_site/mapa_site.php#populacao > Acesso em 13 out. 2014.

JT TRIBUNA. Polícia federal apreende cigarros contrabandeados e um veículo. Disponível em : < http://www.jtribunapopular.com.br/artigo/policia-federal-apreende-cigarros-contrabandeados-e-um-veiculo#.V2rqqrP4_IU > Acesso em 12 de fevereiro de 2016.

LAKATOS, E. M; MARCONI, M. A. *Fundamentos de metodologia científica: Técnicas de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2003.

LEMIECHEK, L. A organização da Educação no Território Federal do Iguaçu no ano de 1946: contribuições de Laudímia Trotta. In: *Anais... X ANPED SUL*, Florianópolis, SC, 2014.

LIMA, P. *Foz do Iguaçu e sua História*. Foz do Iguaçu: Imprensa Serzegraf, 2001.

LOPES, S. O Território Federal do Iguaçu no contexto da “Marcha para Oeste”: Bases para a ocupação e colonização das regiões Oeste e Sudoeste do Paraná. In : *III Seminário do Centro de Ciências Sociais Aplicadas Cascavel*, Cascavel, 2004.

LUDKE, M; E. D. ANDRÉ. *A pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LULA da SILVA, L. I. Discurso de posse do Presidente da República. Brasília: Secretaria de Imprensa e Divulgação da Presidência da República. 2003.

MACAGNO, L. G. Representações (trans)nacionais e trajetórias: uma reflexão preliminar. In: LORENZO, M; SILVA, M, BÉLIVEAU, V (Orgs). *A Tríplice Fronteira. Espaços nacionais e dinâmicas locais*. 1ªed.Curitiba: Editora UFPR, 2011, p. 19-38.

MACHADO, L. O. Cidades na fronteira internacional: conceitos e tipologias. In: *Anais...II Conferência Internacional de Desenvolvimento Urbano em cidades de fronteira*. Foz do Iguaçu, PR, 2006.

MACHADO, L. O. Cidades na Fronteira Internacional: conceitos e tipologia. In: NUÑES, A; OLIVEIRA, C.T; PADOIN, M. (Orgs). *Dilemas e Diálogos Platinos: Fronteiras*. 1ª ed. Dourados, MS: Editora da Universidade Federal da Grande Dourados, v. 1, 2010, p. 59-72.

MACHADO, R. P. Caminhos do descaminho: etnografia da fiscalização na Ponte da Amizade e seus efeitos no cotidiano da Tríplice Fronteira, pg. 127-145. In: MACAGNO, L; MONTENEGRO, S; ELIVEAU, V (orgs.). *A Tríplice Fronteira: espaços e dinâmicas locais*. Curitiba: Editora UFPR, 2011. p.127-145

MAHER, T. M. Ecos de resistência: políticas linguísticas e línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, C, et al. *Política e Políticas Linguísticas*. Campinas: Pontes Editores, 2013. p.117-134.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, nº. 94, p. 47-69, jan/abr. 2006.

MARCÍLIO, M. L.. *História da Escola em São Paulo e no Brasil*. 1ª ed. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2005.

MARTINS, João Carlos. Vigotski e o papel das interações sociais na sala de aula: reconhecer e desvendar o mundo. *Idéias*, São Paulo, nº. 28, p.111-122, 1997.

MARTINS, J. S. *Fronteira: a degradação do outro nos confins do humano*. São Paulo: Hucitec, 1997.

MERCOSUL EDUCACIONAL. Plano de ação do setor educacional do Mercosul. 2011. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8674-plano-acao-2011-mercosul-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 13 jul.2014.

MONIZ BANDEIRA, L. A. O Brasil como potência regional e a importância estratégica da América do Sul na sua política exterior. *Espaço Acadêmico*, ano III, nº 91, dez, 2008.

Disponível em: < <http://www.espacoacademico.com.br/091/91bandeira.pdf> > Acesso em: 17 nov.2015.

MONTIEL, G. La frontera norte como representación y referente cultural de México. *Cultura y Representaciones Sociales*, v.2. nº .3, p. 17-34, 2007.

MOTTA, F. P. de C. *O tema transversal pluralidade cultural: A possibilidade da igualdade étnica e cultural no ambiente escolar ou atualidade do mito da democracia racial?* São Paulo: UNESP, 2005.

MULLER, K. M. *O estudo Mídia e fronteira: jornais locais em Uruguaiana-Libres e Livramento-Rivera*. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação). Universidade do Vale dos Sinos. São Leopoldo, 2003.

NETO. S. *Do Guayra aos saltos do Iguassu*. Curitiba: Companhia Editora, 1939.

OLIVEIRA, M. C. *O ensino primário na província do Paraná (1853-1889)*. Curitiba: Secretaria de Estado da Cultura e do Esporte, 1986.

OLIVEIRA, R. C. de. Os (des) caminhos da identidade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 15, nº 42, p. 7-21, 2000.

OLIVEIRA, M. G. de. *A fronteira Brasil-Paraguai: principais fatores de tensão do período colonial até a atualidade*. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

PAIVA, Vanilda (Org.) *Perspectivas e dilemas da educação popular*. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

PALHARES, I. Uma escola em São Paulo, Sotaques do Mundo. *O Estado de São Paulo*, São Paulo, 29 de junho de 2015. Disponível em: < <http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,uma-escola--sotaques-do-mundo----imp-,1715305> >. Acesso em 14/09/2015.

PARANÁ. *Currículo básico para a escola pública municipal do oeste do Paraná*. Cascavel, 2007.

_____. *Plano Estadual de Educação do Estado do Paraná*. Curitiba, 2015.

_____. *Plano de desenvolvimento integrado*. Foz do Iguaçu, 1972

_____. *Plano Municipal de educação*. Foz do Iguaçu, 2015.

PANDOLFI, D. (Org). *Repensando o Estado Novo*. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getulio Vargas, 1999.

PEREIRA, J. H. V. Identidades étnico-culturais e seus significados no currículo de escolas de fronteira. In: *Anais... VI Encontro de pesquisa em educação da região centro-oeste*, VI EPECO-CD-ROM, Campo Grande, MS, 2003.

_____. A especificidade de formação de professores em Mato Grosso do Sul: limites e desafios no contexto da fronteira internacional. *Intermeio*, v. 15, nº 29, p. 106-119, 2009.

PEREIRA, S. *Programa de escolas interculturais bilíngues de fronteira: integração e identidade fronteiriça*. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

PERRENOUD, P. *Pedagogia diferenciada: das intenções às ações*. Porto Alegre: Artemed, 2000.

PRIORI, A. Território Federal do Iguazu. In: PRIORI, A., et al, *História do Paraná: séculos XIX e XX*. Maringá: Eduem, 2012.p. 59-74

PIRES-SANTOS, M. E; CAVALCANTI, M. do C. Ambivalência de termos e conceitos: implicações para a linguagem híbrida em contexto de fronteira. Cascavel: *Revista Línguas & Letras*, v. 11, nº 20, p.35-50, 2010.

_____. Identidades híbridas, língua(gens) provisórias: alunos “brasiguaios” em foco. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas, v. 47, nº. 2, p. 429-446, 2008.

PORTAL G1. *Paraguaias cruzam a fronteira para trabalhar ilegalmente no Brasil*. Disponível em: < <http://g1.globo.com/pr/parana/noticia/2011/09/paraguaias-cruzam-fronteira-para-trabalhar-ilegalmente-no-brasil.html>> Acesso em: 12 de janeiro de 2016.

PORTAL R7. *PF estoura quadrilha que envolvia empresas-fantasmas de Foz do Iguazu e traficantes do Paraguai*. Disponível em: < <http://noticias.r7.com/brasil/pf-estoura-quadrilha-que-envolvia-empresas-fantasmas-de-foz-do-iguacu-e-trafficantes-do-paraguai-22052014>>. Acesso em 26 de agosto de 2014.

PLANO DE DESENVOLVIMENTO INTEGRADO. Acervo da Biblioteca Municipal de Foz do Iguazu, 1972.

RABOSSI, F. *Nas ruas de Ciudad del Este: vidas e vendas num mercado de fronteira*. Tese (Doutorado em Antropologia Social), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

_____. Árabes e muçulmanos em Foz do Iguazu e Ciudad del Este: notas para uma reinterpretação. In: SEYFERTH, G. et al. (Orgs.); *Mundos em movimento: Ensaio sobre migração*. Santa Maria: Editora UFSM, 2007, p.287–312.

RAMOS, R. Temas Transversais: a Escola da Ultramodernidade. *Pátio Revista Pedagógica*, Duque de Caxias, nº 5, mai/jul, 1998. Disponível em: < <http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Forma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada/Artigos%20Diversos/P%C3%A1tio%20Revista%20Pedag%C3%B3gica%20-%20temas%20transversais.pdf>>. Acesso em 12 de julho de 2014.

RIBEIRO, M. L. S. *História da educação brasileira: a organização escolar*, São Paulo, Cortez & autores associados, 1992.

RITT, E. *A Colônia Militar de Foz do Iguazu-PR: um projeto de consolidação de uma fronteira 1880-1920*. Dissertação (Mestrado em História Social). Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2011.

RODRIGUES, A. L.; SOUZA, R. Q. de. A educação na fronteira: o caso dos alunos bolivianos na rede pública e particular de Corumbá/MS. In: *Anais...X Encontro de Iniciação Científica*, Campo Grande, MS. 2009.

RODRIGUES, A. L.; SOUZA, R. Q. *A educação na fronteira: o caso dos alunos bolivianos na rede pública e particular de Corumbá/MS*. Relatório final de iniciação científica, UFMS, Campus do Pantanal, 2011. Disponível em: <<http://www.propp.ufms.br/gestor/titan.php?target=openFile&fileId=405>>. Acesso em 14 out. 2014.

ROMANELLI, O. *História da educação no Brasil (1930/1973)*. 8ª Ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

ROSEIRA, A. M. *Cidade Rede Sul-Americana*. Tese (Doutorado em Geografia)- Faculdade de filosofia, letras e ciências humanas da USP, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

RUA, M. *Análise de políticas públicas: conceitos básicos*. Programa de Apoio a Gerência Social no Brasil, BID. 1997.

SAGAZ, M. R. Projeto escolas (interculturais) bilíngues de fronteira: análise de uma ação político linguística. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

SANCHEZ, A. Q. *A fronteira inevitável: Um estudo sobre as cidades de fronteira de Rivera (Uruguai) e Santana do Livramento (Brasil) a partir de uma perspectiva antropológica*. Tese (Doutorado em Antropologia Social). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

SANTOMÉ, J. T. *Las culturas negadas y silenciadas en currículum*. Disponível em: <<http://jurjotorres.com/?p=3568>> Acesso em: 06/10/2015.

SANTOS, M. E. *et al. Vendo o que não se enxergava: condições epistemológicas para construção de conhecimento coletivo e reflexivo da língua(gem) em contexto escolar*. DELTA. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, v. 31, p. 35-65, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/delta/v31nspe/1678-460X-delta-31-spe-00035.pdf> > Acesso em 03/03/2016.

SARAVIA, E; FERRAREZI, E (Orgs.). *Políticas públicas*. Brasília: Enap, 2006. v.I.

SAVIANI, D. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In ALMEIDA, J;

SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão da literatura. *Sociologias*, Porto Alegre, nº 16, jun/dez. 2006.

SOUZA, E. B.C. Tríplice fronteira: fluxos da região Oeste do Paraná com o Paraguai e Argentina. *Terr@ plural (UEPG. Online)*, v. 3, nº 1, p. 103/1-116, 2009. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/tp/article/view/1198/906>> Acesso em 23 de julho de 2014.

SOUZA, R; VALDEMARIN, V. *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2004.

_____. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 9ª ed, Campinas, Autores Associados, 2005.

_____. *Política educacional brasileira: limites e perspectivas*. *Revista de Educação PUC-Campinas*, Campinas, nº. 24, Jun. p. 7-16, 2008.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, nº.40, p.143-155, 2009.

SBARDELLOTO, D. K. *O desenvolvimento dos cursos de formação de professores primários na fronteira oeste paranaense: a criação da primeira Escola Normal Secundária pública de Foz do Iguaçu e do Oeste do Paraná*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2009.

_____. *O desenvolvimento dos cursos de formação de professores primários na fronteira oeste paranaense: a criação da primeira Escola Normal Secundária pública de Foz do Iguaçu e do Oeste do Paraná*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2009.

SCHIMMELPFENG, O. *Retrospectos iguaçuenses: Narrativas históricas de Foz do Iguaçu*. Foz do Iguaçu: Tezza, 1991.

SCHLOSSER, M. T. S.; FRASSON, M. Alunos Brasiguaios em movimento na Tríplice Fronteira: novas possibilidades e novos limites na integração do aluno brasiguai. *Revista Formação Online*, v. 2, nº 19, p. 3-31, 2012.

SCHWARTZMAN, S.; BOMENY, H. M. B.; COSTA, V. M. R. *Tempos de Capanema*. São Paulo: Paz e Terra; Fundação Getúlio Vargas, 2000.

SECCHI, L. *Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos*. 2ª. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

SILVA, G. A fronteira política: alguns apontamentos sobre este tema clássico. *Acta Geografica*, v. 2, nº4, p. 07-15, 2008. Disponível em:< <http://revista.ufrb.br/index.php/actageo/article/view/191> >. Acesso em 15 março de 2015.

SILVA, F.C; MELLO, M. F; MOURA, L. S. A Adoção da Política de Cotas nas Universidades Públicas Brasileiras e sua Repercussão no Ensino Superior do País. In: *Anais...Encontro de Administração Pública e Governança* , São Paulo, SP, 2006. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnAPG/enapg_2006/2006_ENAPG61.pdf > Acesso em: 28 de março de 2014.

SILVA, T. T. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, R. C. Machado e. Reordenação de identidade de imigrantes árabes em Foz do Iguaçu. *Trabalhos em Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL)*, Campinas, v, 47, nº 2, jun/dez, 2008.

_____. Vidas, Nações e Estados se (des)fazendo nas fronteiras entre Brasil, Paraguai, Argentina. In: *IV Encontro Nacional de Antropologia do Direito*, 2015.

SILVEIRA, Ê; MARQUES, C. *Matemática Contextualizada: Ensino Fundamental: 6.ª série*. Recife: Construir, 2004.

SOUZA, E. B. C. de. *Tríplice Fronteira: fluxos da região Oeste do Paraná com o Paraguai e Argentina*. Terr@Plural, Ponta Grossa, v. 3, nº.1, p. 103-116, jan./jul. 2009.

SOUZA, F. A.; ALBUQUERQUE, J. L. C. Escolas de fronteira: percebendo diferenças, construindo pontes. In: *29ª Reunião Brasileira de Antropologia*, Natal. Diálogos Antropológicos: expandindo fronteiras, 2014.

SOUZA, S. B. de; NUNES, J. A. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In: SOUZA SANTOS, B. de. (Org.). *Reconhecer para libertar. Os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SOUZA, J. M. *Fronteira: a degradação do outro nos confins do humano*. São Paulo: Hucitec.1997.

SQUINELO, A. P. Revisões Historiográficas: a Guerra do Paraguai nos Livros Didáticos brasileiros - PNLD 2011. *Diálogos*, Maringá, v. 15, nº 1, p. 19-39, 2011.

STURZA, E. *Línguas de fronteiras e políticas de línguas: uma história das idéias lingüísticas*. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

STURZA, E. Política Linguística: lugares teóricos, práticas de pesquisa e modos de atuação. In: FIGUEIREDO, D. et. al. (Orgs). *Sociedade, Cognição e Linguagem, Apresentações do IX CELSUL*. Florianópolis: Insular, 2012.

TAMAYO, M. El análisis de las políticas públicas. In: BAÑÓN, R; CASTILLO, E. (Orgs). *La nueva administración pública*. Madrid , Alianza editorial. 1997.

TAYLOR, C. A política de reconhecimento. In: TAYLOR, C. *Multiculturalismo: examinando a política de reconhecimento*. Tradução Marta Machado. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

TERENCIANI, C. Fronteira, diversidade cultural e o cotidiano escolar na cidade de Ponta Porã - MS. In: *Anais...XVI Encontro Nacional de Geógrafos. Crise, práxis e autonomia: espaços de resistência e de esperança*, Porto Alegre, 2010.

TERENCIANI, C.; NUNES, F. G. Território e multiculturalismo na escola e na fronteira: o caso da cidade de Ponta Porã. In: *Anais...III Seminário Internacional América Platina*, Campo Grande, 2010.

TRIBUNA POPULAR. Polícia Federal Apreende Cigarros Contrabandeados e um veículo. Disponível em: < <http://www.tribunapopular.com.br/artigo/policia-federal-apreende-cigarros-contrabandeados-e-um-veiculo#.Vt7Crbzp80E>> Acesso em: 29 de janeiro de 2016.

TRINDADE, E. M. C.; ANDREAZZA, M. L. *Cultura e educação no Paraná*. Curitiba: SEED, 2001.

TRISTONI, R. Um olhar intercultural: variedade lingüística em região de fronteira. In: *Anais... Encontro internacional de letras: estudos lingüísticos e literários: saberes e expressões globais. Identidades sociais e o ensino de espanhol nas séries iniciais*. 2011. Disponível em: < http://cac.php.unioeste.br/eventos/veil/anais/Rejane_Hauch_Pinto_Tristoni. Acesso em: 19/09/2015.

UNIOESTE. Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras. Disponível em: < <http://www.unioeste.br/pos/sociedadeecultura/>> Acesso em : 24 de junho de 2015.

VALLE, V. *Políticas públicas, direitos fundamentais e controle judicial*. Belo Horizonte: Fórum, 2009.

VICENTE, M. M. A crise do Estado de bem-estar social e a globalização: um balanço. In: *História e Comunicação na Nova Ordem Internacional*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. p. 123-146.

VIEIRA, M. E. Ensino de Português Língua Estrangeira: os imigrantes bolivianos em São Paulo. Uma aproximação sociocultural. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

WALDMAN, T. *O acesso à educação escolar de imigrantes em São Paulo: a trajetória de um direito*. Dissertação (Mestrado em Direito). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

WACHOWICZ, L. A. *A relação Professor – Estado no Paraná Tradicional*. São Paulo: Cortez, 1984.

WACHOWICZ, R. *História do Paraná*. Curitiba: Imprensa Oficial do Paraná, 2010.

WEBER, M. *Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1998.

