

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

ALINE JOSIANE ACORDI MERTZ PEIXOTO

**IDENTIDADES E FRONTEIRAS:
VIVÊNCIAS E COTIDIANO EM AMBIENTE ESCOLAR
DE FOZ DO IGUAÇU**

FOZ DO IGUAÇU – PR
2019

ALINE JOSIANE ACORDI MERTZ PEIXOTO

**IDENTIDADES E FRONTEIRAS:
VIVÊNCIAS E COTIDIANO EM AMBIENTE ESCOLAR
DE FOZ DO IGUAÇU**

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 *Stricto Sensu* em Sociedade, Cultura e Fronteiras, nível de Mestrado – área de concentração: Sociedade, Cultura e Fronteiras. Linha de pesquisa: Território, História e Memória.

Orientador: Prof. Dr. Valdir Gregory

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Peixoto, Aline Josiane Acordi Mertz
Identidades e fronteiras: : vivências e cotidiano em ambiente escolar de Foz do Iguaçu / Aline Josiane Acordi Mertz Peixoto; orientador(a), Valdir Gregory, 2019.
122 f.

Dissertação (mestrado), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Foz do Iguaçu, Centro de Educação, Letras e Saúde, Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras, 2019.

1. Escola. 2. Fronteira. 3. Cultura. 4. Cotidiano. I. Gregory, Valdir . II. Título.

ALINE JOSIANE ACORDI MERTZ PEIXOTO

**IDENTIDADES E FRONTEIRAS:
VIVÊNCIAS E COTIDIANO EM AMBIENTE ESCOLAR
DE FOZ DO IGUAÇU**

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

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Valdir Gregory
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)
ORIENTADOR

Prof. Dr. Leandro Baller
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)
Membro efetivo (convidado)

Prof^ª. Dr^ª. Denise Rosana da Silva Moraes
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)
Membro efetivo

Prof^ª. Dr. José Carlos dos Santos
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)
Membro efetivo

Foz do Iguaçu, 07 de Junho de 2019.

Este trabalho é dedicado o meu esposo Márcio e meu filho Miguel, pelo apoio incondicional e compreensão de minha ausência.

AGRADECIMENTOS

À Deus, que desenha meus caminhos, e, caminha comigo.

Aos meus pais Ilvo e Anair, pelo apoio e incentivo.

Ao meu esposo Márcio pelo apoio, e me dizer o que precisava ouvir nas várias vezes que pensei em desistir.

Ao meu filho Miguel, minha força, que sempre carinhosamente me dividiu nestes dois anos com os estudos e o trabalho.

Ao Prof. Dr. Valdir Gregory, pela dedicação em orientar-me, seu entusiasmo como pesquisador e paciência como orientador são exemplos que levarei para a vida!

À Prof^a. Dr^a. Denise Rosana da Silva Moraes, pela disponibilidade, paciência e carinho em me auxiliar com esta pesquisa.

Ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Sociedade Cultura e Fronteiras, por todo ensinamento e paciência com esta fonoaudióloga aventurando-se pelas ciências humanas. Dias difíceis, aprendizado doloroso, mas com toda certeza me proporcionaram além do crescimento acadêmico, muito maior crescimento pessoal.

À equipe da escola desta pesquisa, por permitir minha presença dentro da rotina de trabalho e por colaborar com esta pesquisa.

Às crianças e seus pais, sujeitos desta pesquisa, que permitiram a concretização deste trabalho dividindo comigo suas histórias, memórias e vivências.

Meu muito obrigado a todos!!

A ilusão do migrante

[...]

Quando vim da minha terra,
não vim, perdi-me no espaço,
na ilusão de ter saído.
Ai de mim, nunca saí.
Lá estou eu, enterrado
por baixo de falas mansas,
por baixo de negras sombras,
por baixo de lavras de ouro,
por baixo de gerações,
por baixo, eu sei, de mim mesmo,
este vivente enganado,
enganoso.

(Carlos Drummond de Andrade)

PEIXOTO, Aline, J. A. M.. **Identidades e Fronteiras: Vivências e Cotidiano em ambiente escolar de Foz do Iguaçu**. 2018. 102 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) – Universidade Estadual do Oeste de Paraná – Foz do Iguaçu.

RESUMO

A fronteira vai muito além de uma linha ou marco de delimitação entre duas nações, é um espaço de inter-relações, de multiculturalidade, acima de tudo um espaço onde ao mesmo tempo em que as identidades de cada povo se distinguem, constrói-se uma identidade particular, onde as culturas interagem, se unem e se diferenciam. Dentro deste contexto, o espaço escolar representa o mundo recortado num espaço social em que as diversidades e as diferenças afloram. Diante, pois, da realidade de intercâmbio linguístico e cultural de algumas escolas de Foz do Iguaçu surgiu à problemática desta pesquisa: Como se constitui o cotidiano de uma escola em região de fronteira? O aporte teórico que norteia este estudo ampara-se em CERTEAU (2003; 2005; 2012) para a discussão das questões do cotidiano, para as reflexões sobre identidades e vivências optou-se pelos estudos de BAUMAN (2005); ELIAS & SCOTSON (2000); HALL (1997; 2005; 2006), SILVA (2005; 2000). A pesquisa contempla também uma discussão teórica sobre as questões de rotina escolar, apoiando-se em CANDAU (2005; 2006; 2008; 2009; 2010; 2011.); CARVALHO (2004; 2012); CORTELA (2008), FREIRE (1988); PIRES SANTOS (1999; 2004). Para discutir a fronteira e suas peculiaridades optou-se pela leitura dos autores ALBUQUERQUE (2005; 2006; 2008; 2009; 2010); SANTOS (1993); MAFFESOLI (1996); MARTINS (2002; 2009); PASAVENTO (2002). O cotidiano escolar vivenciado nos dias de campo, e a convivência dentro da escola entre estabelecidos e recém-chegados, é reflexo ou talvez consequência do que ocorre na convivência nos demais espaços sociais da cidade de fronteira. O preconceito, as barreiras, as representações que cada uma faz de si e do outro, ocorrem da mesma forma dentro e fora do espaço escolar. Existe dificuldade dos professores em lidar com as situações em que outras culturas e línguas apareciam em sala. O cotidiano escolar, me mostrou que pouco se faz em detrimento à valorização da diversidade cultural, as diferenças são invisibilizadas, como se numa tentativa de não destacar o que é diferente estaríamos tornando todos iguais.

Palavras - chave: Escola. Fronteira. Cultura.

PEIXOTO, Aline, J. A. M. **Identities and Borders: Experiences and daily life in a school environment in Foz do Iguaçu.** 2018. 102 f. Dissertation (Master in Society, Culture and Borders) - State University of Western Paraná - Foz do Iguaçu.

ABSTRACT

The border goes far beyond a line or boundary between two nations, it is a space of interrelations, of multiculturalism, above all a space where at the same time that the identities of each people are distinguished, is built a particular identity, where cultures interact, unite and differentiate. Within this context, the school space represents the world cut into a social space in which diversity and differences emerge. Given the reality of the linguistic and cultural exchange of some schools in Foz do Iguaçu, the problem of this research arose: How is the daily life of a school in a border region? The theoretical framework that guides this study is based on CERTEAU (2003; 2005; 2012) for the discussion of everyday issues, for reflections on identities and experiences, was chosen by the studies by BAUMAN (2005); ELIAS & SCOTSON (2000); HALL (1997; 2005; 2006), SILVA (2005; 2000). The research also contemplates a theoretical discussion about school routine issues, based on CANDAU (2005; 2006; 2008; 2009; 2010; 2011;); OAK (2004; 2012); CORTELA (2008), FREIRE (1988); PIRES SANTOS (1999; 2004). To discuss the frontier and its peculiarities, we chose to read the authors ALBUQUERQUE (2005; 2006; 2008; 2009; 2010); SANTOS (1993); Maffesoli (1996); MARTINS (2002; 2009); PASAVENTO (2002). The daily school life experienced on the field days, and the coexistence within the school between established and newcomers, is a reflection or perhaps a consequence of what happens in the coexistence in other social spaces of the border city. Prejudice, barriers, the representations that each one makes of himself and the other occur in the same way inside and outside the school space. There is difficulty for teachers in dealing with situations in which other cultures and languages appeared in the classroom. The school routine showed me that little is done to the detriment of the appreciation of cultural diversity, the differences are invisible, as if in an attempt not to highlight what is different we would be making them all the same.

Keywords: school, border, culture.

PEIXOTO, Aline. J. A. M. **Identidades y Fronteras: Vivencias y Cotidiano en ambiente escolar de Foz do Iguaçu**. 2018. 102 f. Disertación (Maestría en Sociedad, Cultura y Frontera) - Universidad Estadual del Oeste del Paraná - Foz do Iguaçu.

RESUMEN

La frontera va mucho más allá de una línea o marco de delimitación entre dos naciones, es un espacio de interrelaciones, de multiculturalidad, por encima de todo un espacio donde al mismo tiempo en que las identidades de cada pueblo se distinguen, se construye una identidad particular, donde los cultivos interactúan, se unen y se diferencian. Dentro de este contexto, el espacio escolar representa el mundo recortado en un espacio social en el que las diversidades y las diferencias afloran. Frente a ello, de la realidad de intercambio lingüístico y cultural de algunas escuelas de Foz do Iguaçu surgió a la problemática de esta investigación: ¿Cómo se constituye el cotidiano de una escuela en región de frontera? El aporte teórico que orienta este estudio se ampara en CERTEAU (2003; 2005; 2012) para la discusión de las cuestiones de lo cotidiano, para las reflexiones sobre identidades y vivencias se optó por los estudios de BAUMAN (2005); ELIAS & SCOTSON (2000); (En el caso de las mujeres). La investigación contempla también una discusión teórica sobre las cuestiones de rutina escolar, apoyándose en CANDAU (2005; 2006; 2008; 2009; 2010; 2010; 2011;); CARVALHO (2004; 2012); CORTELA (2008), FREIRE (1988); PIRES SANTOS (1999; 2004) ;. Para discutir la frontera y sus peculiaridades se optó por la lectura de los autores ALBUQUERQUE (2005; 2006; 2008; 2009; 2010; 2010); SANTOS (1993); MAFFESOLI (1996); MARTINS (2002; 2009); PASAVENTO (2002). El cotidiano escolar vivido en los días de campo, y la convivencia dentro de la escuela entre establecidos y resacados llegados, es reflejo o tal vez consecuencia de lo que ocurre en la convivencia en los demás espacios sociales de la ciudad de frontera. El preconcepto, las barreras, las representaciones que cada una hace de sí y del otro, ocurren de la misma forma dentro y fuera del espacio escolar. Hay dificultad de los profesores para lidiar con las situaciones en que otras culturas y lenguas aparecían en la sala. que se ha convertido en un perjuicio para la valorización de la diversidad cultural, las diferencias son ineludibles, como si en un intento de no destacar lo que es diferente estaríamos haciendo todos iguales.

Palabras - clave: Escuela. Frontera. Cultura.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|--|----|
| Figura 01 - A tríplice fronteira, Brasil, Paraguai e Argentina | 24 |
| Figura 02 - Ponte Internacional da Amizade | 25 |
| Tabela 01 - Instituições de ensino em Foz do Iguaçu | 30 |
| Tabela 2 - Relação das escolas municipais distribuídas por rotas | 31 |
| Figura 3 - Fachada da escola | 33 |
| Figura 4 - Localização da escola em relação ao centro da cidade e a fronteira com Paraguai | 34 |
| Figura 5 - Fotos do interior da escola | 37 |
| Gráfico 01 - Demonstrativo de alunos de nacionalidade brasileira e estrangeiros | 48 |
| Gráfico 02 - Demonstrativo de alunos com influências de outra nacionalidade, por terem vivido em outro país ou por terem pais de outra nacionalidade. | 50 |

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| INTRODUÇÃO | 11 |
| 1 CAPÍTULO I - A TESSITURA DA PESQUISA: A ESCOLA | 16 |
| 1.1 CAMINHO PERCORRIDO: O CONTEXTO E O MÉTODO | 16 |
| 1.1.1 A cidade de Foz do Iguaçu, suas fronteiras e identidades | 22 |
| 1.1.2 A educação municipal | 28 |
| 1.1.3 A identidade da Escola | 30 |
| 1.1.4 O Projeto Político Pedagógico | 38 |
| 1.1.5 O perfil dos alunos | 46 |
| 1.1.6 Perfil dos professores e funcionários da escola | 55 |
| 1.2 ESCOLA NO CONTEXTO DA FRONTEIRA | 59 |
| 2 CAPÍTULO II VIVÊNCIAS E COTIDIANO DA FRONTEIRA: UM OLHAR A PARTIR DA ESCOLA | 64 |
| 2.1 O QUE REVELAM AS VIVÊNCIAS DO COTIDIANO DA ESCOLA | 64 |
| 2.1.1 O cotidiano escolar | 65 |
| 2.1.2 Vivências e estratégias de convivência | 76 |
| 2.2 VIVÊNCIAS ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA | 89 |
| 3 CAPÍTULO III INDÍCIOS E PARADIGMAS DE UM COTIDIANO PECULIAR: A ESCOLA E A FRONTEIRA | 98 |
| 3.1 AS TENSÕES DO COTIDIANO DA FRONTEIRA: DENTRO E FORA DA ESCOLA | 98 |
| 3.1.1 O cotidiano das tensões na escola | 99 |
| 3.1.2 As tensões invisibilizada no cotidiano da fronteira | 107 |
| 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 111 |
| 5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 115 |

INTRODUÇÃO

O espaço escolar representa o mundo recortado num espaço social em que as diversidades e as diferenças afloram. Neste sentido, esta dissertação tem por objetivo principal, observar e analisar o cotidiano escolar de alunos paraguaios em sala de aula brasileira das séries iniciais do Ensino fundamental de Foz do Iguaçu.

O espaço fronteiriço vai muito além de uma linha ou marco de delimitação entre duas nações, é um espaço de inter-relações, de multiculturalidade, acima de tudo um espaço onde ao mesmo tempo em que as identidades de cada povo se distinguem, constrói-se uma identidade particular, onde as culturas interagem, se unem e se diferenciam.

É por meio do exercício da cultura, que os indivíduos criam uma identidade grupal, representada pela reprodução de determinados atos, práticas e valores que são compartilhados entre cada grupo, como se este necessitasse se afirmar, só assim garantindo sua existência.

O interesse pelo tema surgiu da experiência profissional como Fonoaudióloga da Secretaria Municipal de Educação de Foz do Iguaçu pelo período de dois anos. Neste serviço, as escolas municipais encaminhavam os alunos com dificuldades escolares para atendimento fonoaudiológico, dentre estes alunos, muitos eram paraguaios e de outras nacionalidades.

Após as avaliações fonoaudiológicas do aprendizado da leitura e escrita, sempre foi pertinente refletir sobre esta situação do aluno estrangeiro em classes de aula brasileiras.

Diante, pois, dessa realidade de intercâmbio linguístico e cultural de algumas escolas de Foz do Iguaçu surgiu à problemática desta pesquisa: como se constitui o cotidiano de uma escola em região de fronteira? Trata-se de caracterizar as identidades na escola de uma cidade de fronteira, o que se traduz além da conceituação, mas na explicitação das características marcantes e próprias dessa vivência social e humana na região de fronteira, partindo do espaço escolar para o espaço maior em que se insere, a fronteira.

Neste ponto, uma questão vem à tona: o não reconhecimento das diferenças presentes no interior das escolas da fronteira pode ocasionar algum tipo de dano/perda para os sujeitos das diferentes etnias ali representadas?

Procuramos entender se estas relações culturais são respeitadas, ou se por meio do contato com a escola, alunos de outras nacionalidades sofrem um processo de anulação de sua identidade nacional, pelos mecanismos dos quais a escola utiliza e que também lhe é imposta.

Trata-se, de um estudo de caso, do tipo qualitativo, exploratório e descritivo. O estudo de caso caracteriza-se por ser uma estratégia de investigação de um fato, evento, indivíduo, entidade, processos etc. (CRESWELL, 2010).

Uma estratégia de investigação em que o pesquisador explora profundamente um programa, um evento, uma atividade, um processo ou um ou mais indivíduos. Os casos são relacionados pelo tempo e pela atividade, e os pesquisadores coletam informações detalhadas usando vários procedimentos de coleta de dados durante um período de tempo prolongado (CRESWELL, 2010).

Segundo Yin (2001), o estudo de caso contribui para compreensão dos fenômenos contemporâneos individuais, organizacionais, sociais e políticos. Este método de investigação empírica permite a compreensão de fenômenos sociais complexos, investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando não estão claramente definidos os limites entre o fenômeno e o contexto.

Ainda segundo Yin (2001), o estudo de um caso específico pode ser justificado quando este apresenta características que o distinguem dos demais ou o tornam relevante. Nesta pesquisa, que tem como campo a Escola, a relevância do estudo de caso se dá em decorrência de três fatores: ser uma escola em cidade de fronteira, ser regida por normativas e currículos padronizados pelo Estado e receber alunos de diferentes nacionalidades, principalmente paraguaios.

A pesquisa qualitativa envolve dois tipos básicos de coleta de dados, são elas: observações qualitativas, em que o pesquisador faz anotações de campo sobre as atividades e comportamentos dos sujeitos observados. Entrevistas qualitativas, em que o pesquisador produz entrevistas com os sujeitos, de maneira não estruturada, que se destinam a buscar opiniões dos participantes sobre o tema (CRESWELL, 2010).

Com o intuito de atingir os objetivos propostos, selecionaram-se os seguintes instrumentos de coleta dos dados: a) observação não participante; b) diário de campo; c) coleta documental; projeto político-pedagógico, histórico escolar dos alunos, d) entrevistas informais com os sujeitos da pesquisa.

O início desta pesquisa se deu com o contato telefônico com a direção da escola, que desde o primeiro momento se mostrou aberta e disponível em ser o campo de pesquisa que se almejava. A primeira visita à escola se fez para a apresentação dos objetivos e métodos da pesquisa e assinatura do termo de autorização da pesquisa pela diretora da escola.

Foram realizadas visitas à escola, com o intuito de observar o cotidiano escolar e as relações entre alunos, brasileiros e paraguaios, com a comunidade escolar, formada por professores, equipe pedagógica, serviços gerais, enfim, todos que vivenciam o dia a dia escolar.

Durante estas observações foi organizado um diário de campo com as informações pertinentes à pesquisa, registro fotográfico, conversas informais com os sujeitos da pesquisa e

entrevistas semiestruturadas.

Quando nos envolvemos com processos de pesquisa, estamos sempre fazendo escolhas, motivadas por diversos fatores, mas estamos sucessivamente escolhendo, principalmente nas pesquisas que envolvem o campo empírico dos sujeitos sociais. A escolha do objeto, a metodologia, os instrumentos de coleta de informações, os sujeitos envolvidos, as formas de análise, a escrita, tudo se desenvolve em caminhos a serem escolhidos/trilhados com o rigor científico necessário.

Desta forma, entre tantas escolhas e análises sobre as mesmas, o percurso de investigação das relações sociais e culturais dentro do espaço escolar, bem como seu cotidiano levou-nos a escolher o diário de campo como um dispositivo de registros e interlocuções da pesquisa. Assim, construímos o diário de campo para ser o lugar de registro dos movimentos, das leituras, dos tempos, dos espaços e das observações que ocorreram, enfim, do que na escola e comunidade vimos, ouvimos e vivemos.

Para Demo (2012): [...] o analista qualitativo observa tudo, o que é ou não dito: os gestos, o olhar, o balanço, o meneio do corpo, o vaivém das mãos, a cara de quem fala ou deixa de falar, porque tudo pode estar imbuído de sentido e expressar mais do que a própria fala, pois a comunicação humana é feita de sutilezas, não de grosserias. Por isso, é impossível reduzir o entrevistado a objeto.

Todos os sujeitos participantes desta pesquisa foram orientados a respeito dos objetivos e métodos adotados e assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido. Apenas após esta autorização os dados coletados em campo foram utilizados na pesquisa.

De modo complementar, a história oral temática será uma das técnicas utilizadas no trabalho de campo, articulando diálogos com outros documentos já estudados anteriormente, como as fontes bibliográficas e a análise documental.

O produto da entrevista, segundo Meihy (2005), resulta em mais uma fonte compatível com a necessidade de busca de esclarecimentos, mediante a atuação do entrevistador como condutor dos trabalhos de forma explícita.

A presença do passado no presente imediato das pessoas é a razão de ser da história oral. Nessa medida, a história oral não só oferece uma mudança do conceito de história, mas, mais do que isso, garante sentido social à vida de depoentes e leitores, que passam a entender a sequência histórica e se sentir parte do contexto em que vivem (MEIHY, 2005, p. 19).

As análises de documentos e revisão bibliográfica corroboram como meios de direcionamentos para questões mais interessantes e profundas no momento da concretização da história oral. A valorização das fontes não escritas apresenta a história oral como perspectiva

importante para a pesquisa de sujeitos ou temas para os quais não há outro acesso, ao responder a novas perguntas sobre antigos temas e provocar novos, além de abrir novas perspectivas de análise.

Paul Thompson menciona que:

[...] a história oral pode certamente ser um meio de transformar tanto o conteúdo quanto a finalidade da história. Pode ser utilizada para alterar o enfoque da própria história e revelar novos campos de investigação; [...] pode devolver às pessoas que fizeram e vivenciaram a história um lugar fundamental, mediante suas próprias palavras (THOMPSON, 1992, p. 22).

Como complementação das informações (diálogos de fontes distintas) obtidas pelas fontes já citadas, outra forma de geração de registro foi possibilitada na realização de observações de campo na escola, através de visitas realizadas. Durante a visitação, não só foram fotografados o interior da escola, como também foram feitas perguntas, e outros registros de campo foram gerados a partir da colaboração da secretaria e da equipe pedagógica da escola no decorrer da pesquisa.

Os registros gerados com a pesquisa de campo proporcionam uma visão e interpretação de realidades vividas pela comunidade escolar na região de fronteira, possibilitando uma aproximação física e cultural entre o pesquisador e os sujeitos participantes do estudo. Ademais dessas abordagens de pesquisa, voltamo-nos aos aportes conceituais e teóricos.

A coleta documental contará do estudo do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, observando como se dá esse PPP na prática, no dia a dia escolar, e se existe no PPP desta escola aspectos direcionados a esta diversidade cultural vivenciada. Também em relação ao PPP, como a equipe-escola tem contato com este documento, se é de conhecimento e acesso a todos, se a equipe tem algo a sugerir e contribuir com este PPP relacionado ao aspecto dos alunos estrangeiros na escola.

Iniciando-se o estudo do projeto político-pedagógico da escola, procura-se entender como ocorre à organização da escola, neste caso uma escola em cidade de fronteira com a particularidade de sujeitos de nacionalidades diferentes. Estando a escola num contexto tão particular como a fronteira entre dois países, a organização político pedagógica deste espaço é desenhada visando atender esta particularidade? Ou se aplica a esta escola o mesmo modelo de organização de outras escolas de outras regiões?

Ainda na coleta documental será realizado levantamento do histórico escolar dos alunos paraguaios com relação ao seu nível de escolaridade, data de entrada na escola, escolas anteriores que tenham frequentado, notas e rendimento escolar.

Da mesma forma serão analisadas as atas de conselho de classe e de reuniões de pais e mestres, para observar questões pertinentes ao tema que tenham sido abordadas pelos professores e pais de alunos.

O aporte teórico que norteia este estudo ampara-se em CERTEAU (2003; 2005; 2012) para a discussão das questões do cotidiano, para as reflexões sobre identidades e vivências optou-se pelos estudos de BAUMAN (2005); ELIAS & SCOTSON (2000); HALL (1997; 2005; 2006), SILVA (2005; 2000).

A pesquisa contempla também uma discussão teórica sobre as questões de rotina escolar, apoiando-se em CANDAU (2005; 2006; 2008; 2009; 2010; 2011;); CARVALHO (2004; 2012); CORTELA (2008); FREIRE (1988); PIRES SANTOS (1999; 2004). Para discutir a fronteira e suas peculiaridades optou-se pela leitura dos autores ALBUQUERQUE (2005; 2006; 2008; 2009; 2010); SANTOS (1993); MAFFESOLI (1996); MARTINS (2002; 2009); PASAVENTO (2002), entre outros autores que discutem estes temas.

O texto está composto de três capítulos, reservando-se o primeiro capítulo para a descrição do contexto em que está inserida a Escola, para que possamos analisar qual a realidade social, econômica e cultural desta comunidade escolar, desenhando assim um panorama global desta escola.

No segundo capítulo, aborda-se o cotidiano e as vivências em ambiente escolar, entre alunos brasileiros e paraguaios, entre alunos e professores e, entre a escola e a comunidade que a cerca.

Na terceira seção, discute-se a construção ou reconstrução das identidades na escola de fronteira, como se estabelecem as relações entre os sujeitos desta pesquisa, como o cotidiano multicultural e a vivência de culturas diferentes num espaço de aprendizado que é a escola, podem construir identidades.

Pretende-se, portanto, com este estudo, contribuir com a linha de pesquisa Linguagem, Cultura e Identidade, na construção de uma reflexão das relações entre brasileiros, paraguaios e alunos de outras nacionalidades na escola em áreas de fronteiras. Espera-se encontrar propostas para um ensino peculiar que favoreça a diversidade cultural dentro da escola de fronteira.

1 CAPÍTULO I - A TESSITURA DA PESQUISA: A ESCOLA

1.1 CAMINHO PERCORRIDO: O CONTEXTO E O MÉTODO

O início desta pesquisa deu-se pelo contato com a Secretaria Municipal de Educação com a finalidade de identificar as escolas que teriam maior número de alunos paraguaios matriculados. Recebi a informação de duas escolas próximas que tradicionalmente recebem alunos vindos do Paraguai, as quais ficam localizadas em bairros próximos a Ponte da Amizade.

Fiz contato com a primeira escola e, em visita ao local e conversa com a diretora, expliquei os objetivos e procedimentos da pesquisa, mas a direção não se mostrou receptiva à proposta, justificando que já havia outro projeto em andamento na instituição de pesquisador de mestrado, então fui em busca da segunda opção.

Na segunda escola, fui recebida com atenção e disponibilidade pela diretora e supervisoras pedagógicas. Ao apresentar os objetivos desta pesquisa, a equipe mostrou-se receptiva com o tema, e na ocasião relataram, que recebem alunos de várias nacionalidades, não só do Paraguai, mas também muçulmanos, argentinos, indianos e brasiguaios¹.

Nesta conversa inicial pude perceber algumas angústias e questionamentos da equipe pedagógica que são pertinentes a esta pesquisa. Foi-me relatado dificuldades apresentadas por estes alunos estrangeiros com a alfabetização e a socialização com os colegas. As supervisoras ressaltaram a dificuldade de comunicação existente na chegada destes alunos com as professoras e colegas, por entenderem pouco ou mesmo não compreender nada do idioma português.

Outro ponto importante relatado pela equipe neste primeiro contato refere-se ao currículo escolar. A fala da diretora aponta para um “currículo-padrão”, seguido pela escola mesmo havendo particularidades de língua e costumes.

Feito este primeiro contato, passei a ir à escola duas vezes por semana. As visitas foram realizadas de 09 de abril a 28 de setembro, nos períodos da manhã e tarde. Inicialmente fiz o levantamento dos alunos junto a secretaria da escola e analisei os históricos dos mesmos. Nestes documentos, busquei a identificação dos alunos com outras nacionalidades e de seus pais e a data de entrada na escola.

Realizei ainda consultas a documentos da escola, como Projeto Político Pedagógico, e

¹ Para esta pesquisa, a denominação brasiguai é atribuída aos descendentes de brasileiros que viveram no Paraguai e retornaram para o Brasil, já apresentando uma miscigenação étnica e trazendo consigo uma nova identidade, que não é mais nem brasileira, nem paraguaia, e sim de migrante brasiguai.

registro de diferentes eventos de que a escola e/ou alunos participaram na comunidade. Todos estes documentos foram cedidos pela direção para minha análise na secretaria da escola.

Nas visitas procurei observar as relações entre alunos, professores e comunidade escolar como um todo, sem ainda interagir com os participantes, a fim de garantir a espontaneidade e maior fidelidade das relações e situações observadas. Também realizei neste período conversas informais com a equipe pedagógica, os professores e demais funcionários, alunos e pais dos alunos paraguaios, tais informações foram registradas em diário de campo.

Acerca da ideia de diário de campo, Barbosa evidencia este dispositivo de pesquisa e formação como:

[...] recurso processual capaz de auxiliar na auto formação, entendida aqui a partir de uma tríplice perspectiva: formação para a pesquisa; para a escrita e, principalmente, formação de si como autor de sua atuação no social da vida cotidiana. (BARBOSA, 2009, p.15)

O diário de campo consiste em uma forma de registro de observações, comentários e reflexões. Este método de registro facilita criar o hábito de observar com atenção, descrever com precisão e refletir sobre os acontecimentos de um dia de trabalho, deve garantir a maior sistematização e detalhamento possível de todas as situações ocorridas no dia e das entrelinhas nas falas dos sujeitos durante a intervenção ou observação (MACEDO, 2006).

Entendemos que essa perspectiva vai ao encontro do nosso pensamento sobre esse dispositivo ao passo que compreendemos, tal como Macedo (2006), que o diário de pesquisa é, em geral, um aprofundamento reflexivo das experiências vividas no *espaço-tempo* da pesquisa e no campo da sua própria elaboração intelectual, visando compreender e apreender, de maneira profunda e pertinente, o contexto do trabalho e da investigação científica. A partir da construção de uma lógica própria, entendemos que, ao construir um diário de campo, não somente as anotações referentes ao espaço são pertinentes. Como dito anteriormente, há uma construção particular do pesquisador acerca do seu objeto e essa prática vai se efetivando de maneira mais significativa, ao passo que a pesquisa se processa.

De acordo com Geertz (2008), a descrição deve ser densa para diferenciar as expressões, espaços, tempos, saberes e regras de um grupo social, interpretando melhor os significados culturais. Portanto, o processo de pesquisa enquanto constituição do diário de campo, é um trabalho que coloca o pesquisador em ações de descrever, revelar, explicar, interpretar a (s) cultura (s) de uma comunidade e as relações sociais observadas e estudadas (DEMO, 2012).

Para Bertaux (2010), a narrativa de vida pode constituir um instrumento importante de

extração dos saberes práticos, com a condição de orientar para a descrição das experiências vividas pessoalmente e dos contextos nos quais elas se inscrevem. Isto significa orientar as narrativas de vida através da forma que nós propusemos chamar de “narrativas de práticas”. Esses saberes práticos estão presentes nessa relação cotidiana que se estabelece nas experiências vividas. Foi a descrição destas relações e vivências que se transformou em registros do diário.

A descrição, que aos poucos foi sendo articulada a partir das diversas reflexões, trazia particularidades que estavam para além de “simples” anotações no diário de campo. Nela, mostravam elementos que biografavam os sujeitos praticantes (CERTEAU, 2005) nos seus mais variados contextos cotidianos, tanto na comunidade, quanto nos espaços da escola.

[...], o diário tem sido empregado como modo de apresentação, descrição e ordenação das vivências e narrativas dos sujeitos do estudo e como um esforço para compreendê-las. [...]. O diário também é utilizado para retratar os procedimentos de análise do material empírico, as reflexões dos pesquisadores e as decisões na condução da pesquisa; portanto ele evidencia os acontecimentos em pesquisa do delineamento inicial de cada estudo ao seu término. (ARAÚJO et al., 2013, p. 54).

Macedo (2010), ainda aponta que o diário: além de ser utilizado como instrumento reflexivo para o pesquisador, o gênero diário é, em geral, utilizado como forma de conhecer o vivido dos atores pesquisados, quando a problemática da pesquisa aponta para a apreensão dos significados que os atores sociais dão à situação vivida. O diário é um dispositivo na investigação, pelo seu caráter subjetivo, intimista. Esse caráter intimista e subjetivo do diário de campo indicado por Macedo (2010) permitiu-nos observar e apreender os significados das situações vividas pelos sujeitos da pesquisa. Ainda no caminho das aproximações, Bogdan e Biklen (1994) indicam-nos que:

[...], as notas de campo consistem em dois tipos de materiais. O primeiro é descritivo, em que a preocupação é captar uma imagem por palavras do local, pessoas, ações e conversas observadas. O outro é reflexivo – a parte que apreende mais o ponto de vista do observador, as ideias e preocupações. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 152).

O diário de campo foi, nesta pesquisa, um dispositivo de (in)formação, uma ferramenta de pesquisa que permitiu a consulta nos arquivos das ideias que nele estavam grafadas. Na maioria das vezes, foi incompatível, observar, conversar, entrevistar e fazer as notas de campo ao mesmo tempo, em alguns momentos causou desconforto para os participantes. Aprender a criar notas mentais e ter à mão um pequeno bloco para anotar as palavras chaves, foi um recurso

de grande ajuda.

No diário, foi registrado aquilo que ouvi, vi, senti das experiências no trabalho de campo. Algumas anotações foram registradas ainda no cenário da atividade da pesquisa, outras eram efetivadas no espaço de casa, algumas horas depois da atividade de campo. A memória foi um dispositivo biológico essencial para esses registros; por isso, apenas alguns detalhes podiam ficar para serem registrados no outro dia, principalmente aspectos como olhares, sorrisos, gestos corporais, impressões e comentários.

Muitos dos aspectos da pesquisa que foram registrados no diário de campo potencializaram a compreensão dos movimentos inscritos no cotidiano dos sujeitos da comunidade e da escola. Para Bertaux (2010) “Na pesquisa de campo o pesquisador tem o cuidado de, antes de tudo, abrir seus olhos, seus ouvidos, sua inteligência e sua sensibilidade ao que poderá lhe ser dito ou mostrado. [...]” (p. 39). A sensibilidade, inteligência, visão e audição (BERTAUX, 2010) necessárias no pesquisador mostraram detalhes que foram registrados no diário de campo. Desta forma, vamos entendendo a relevância do diário como dispositivo de (in)formação da pesquisa e do pesquisador que trabalha com narrativas de vida, relatos orais, biografias e (auto)biografias.

É indispensável lembrar que, embora seja um dispositivo técnico de (in)formação, ele não deve ser rígido e inflexível. Em alguns momentos, os caminhos foram (res)significados no diálogo com os sujeitos atores. Nestes diálogos, fui percebendo que o planejamento e roteiro de pesquisa precisam ser flexibilizados sem deixar de lado os compromissos éticos e o rigor científico. Pesquisar é um ato que envolve a investigação, a reflexão e a criatividade. Esses foram os mais significativos aspectos que as (entre)linhas do diário de campo revelaram. As informações escritas e descritas em cada linha e nos espaços das (entre)linhas possibilitavam a circularidade entre os campos empírico e teórico na pesquisa. Nessa perspectiva, o diário de campo constituiu-se como lugar de informação da pesquisa e de formação para o sujeito pesquisador.

Ao longo das minhas visitas na escola, as notas de campo no diário foram se constituindo. Na sua maior parte por anotações referente às interações entre alunos brasileiros e de outras nacionalidades, e entre estes últimos e a comunidade escolar como um todo, ou seja, professores, funcionários e pais. Pelo fato de a nacionalidade paraguaia ser a mais frequente na escola em relações às demais existentes, meus olhares e descrições priorizam as vivências destes alunos no cotidiano escolar, em períodos de sala de aula e em momentos de atividades externas, como recreios e aulas de educação física.

Também fazem parte dos registros do diário de campo, as conversas com os professores,

realizadas nos recreios, nas salas dos professores e também especificamente com alguns professores nos seus períodos de hora atividade. Toda a equipe da escola sempre foi muito disponível e simpática comigo, portanto em vários momentos andando pela escola tive conversas com funcionários dos serviços gerais que também acrescentaram informações importantes para esta pesquisa.

Os pais dos alunos selecionados, ou seja, aqueles de nacionalidade não brasileira, e também suas famílias, foram contatados via telefone ou ao chegarem na escola para deixar as crianças para a aula. Por serem crianças pequenas e moradores do bairro, todas eram trazidas pelo pai, pela mãe ou responsável, o que tornou o contato com as famílias mais fácil.

Foram agendadas conversas com os pais ou responsáveis, com o objetivo de coletar informações iniciais e ao longo do período desta pesquisa foram feitos contatos com os pais na chegada e saída dos alunos, com conversas rápidas e informais para registrar novas informações trazidas por eles ou confirmar algumas informações colhidas anteriormente.

Penso que as entrevistas realizadas desta forma, com pais e comunidade escolar, fez com que os encontros se aproximassem o máximo possível de uma interação rotineira, distanciando-se da formalidade de uma entrevista individual.

Para todos os participantes da pesquisa, no primeiro contato, foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, com os objetivos e procedimentos da mesma, bem como solicitação de autorização para entrevistas e para as observações na escola e na sala de aula.

Iniciei as observações e entrevistas com todos aqueles que a secretaria apontou como tendo documentação escolar paraguaia, os quais dentre os alunos de nacionalidade não brasileira são os de maior número, e também outras nacionalidades presentes na escola, haviam alunos recém-chegados e outros que já estavam na escola há alguns anos. Ao longo do período em que estive na escola, fui agregando aos meus registros àqueles que iam chegando.

Os alunos brasiguaios presentes na escola, não foram quantificados por esta pesquisa na classificação de filtragem do sistema de matrículas, pois, o sistema de registro de matrículas da Secretaria Municipal de Educação quantifica os alunos de acordo com o seu registro de nascimento. Estas crianças, portanto, são brasileiras pois foram registradas no Brasil. Estas crianças se destacam nas dinâmicas da sala de aula, por peculiaridades na língua falada, e na história familiar que por vezes relatam no contexto escolar.

Esta pesquisa não pretende abordar especificamente a presença do aluno brasiguai na escola, mas a escola como ambiente que recebe alunos de diferentes nacionalidades e culturas, onde o brasiguai também é personagem deste contexto.

A temática do aluno brasiguai em sala de aula brasileira é bastante discutida em estudos

anteriores, na cidade de Foz do Iguaçu e na região, pode-se citar alguns trabalhos como, Pires Santos e Menon (1999), Pires Santos e Cavalcanti (2004), Frasson e Scholesser (2012).

Pires Santos e Menon (1999) investigaram em sua pesquisa, os fatores sociolinguísticos que compõem o conflito linguístico entre o português (língua materna) e o espanhol (segunda língua) e mostraram como esses fatores interferem na aprendizagem dos alunos brasiguaios, no universo escolar público de Foz do Iguaçu, com a finalidade de apontar as diferenças e/ou semelhanças entre o desempenho escolar destes alunos e dos alunos brasileiros. Os resultados obtidos permitiram afirmar que seis fatores sociolinguísticos exercem uma influência mais acentuada nos alunos brasiguaios das séries iniciais do 1.º grau, que são eles: a situação de glóssica conflitiva que recobre o processo histórico de formação do grupo brasiguaiio e sua inserção no processo educacional; o bilinguismo a que estão expostos estes alunos; o processo educacional invisibilizado que parece ser comum na educação das minorias linguísticas; as barreiras criadas pelas diferenças dialetais que dificultam o acesso ao dialeto de prestígio; as diferenças culturais que os identificam enquanto grupo e os diferencia dos demais; as atitudes sociolinguísticas das instituições educacionais, dos pais, professores e dos próprios alunos que contribuem para a manutenção de um sentimento de inferioridade e conseqüente fracasso escolar.

Na pesquisa etnográfica de Pires Santos e Cavalcanti (2004), o objetivo foi investigar, nas práticas discursivas, a construção e (in)visibilização das identidades “brasiguaiias”, em que se buscou responder como são construídas e como são (in)visibilizadas as identidades “brasiguaiias” no contexto escolar e no contexto social mais amplo. A análise evidenciou duas construções das identidades “brasiguaiias”: uma tendência essencialista, que procura estabelecer para o grupo características inerentes, partilhadas e permanentes, dando a ideia de homogeneidade e contribuindo para a formação de um estereótipo. O resultado é a instalação do preconceito e a estigmatização do “brasiguaiio” pela sociedade envolvente. E outra: as identidades não-essencialistas, isto é, fragmentadas, complexas, mutáveis e sempre em fluxo, que apontam para uma constante (re)significação e (re)construção de novas subjetividades.

Passando por um processo de invisibilização, em que buscam justamente apagar sua linguagem híbrida e se identificarem com o grupo de maior prestígio, os “estabelecidos” da comunidade escolar e do entorno social. Embora a escola seja acolhedora em relação a estes alunos e aos demais, a busca de uma invisibilização evidencia a crença no mito do monolinguísmo e, conseqüentemente, na negação, ainda, da situação multilíngue/multidialeto/multicultural do Brasil.

Frasson E Scholesser (2012), buscaram compreender o movimento de alunos

brasiguaios na tríplice fronteira e as fronteiras vividas dentro do contexto escolar por estes alunos que tinham histórico de vida escolar no Paraguai e posteriormente no Brasil, sob a abordagem geográfica do binômio educação/globalização. Concluíram com esta pesquisa que, o aluno brasiguai confronta-se com limites culturais e sociais na prática cotidiana na escola, tem dificuldades com a língua e a linguagem, dificuldades no aprendizado e na interação com a comunidade escolar. As fronteiras vividas pelo aluno brasiguai, são fronteiras impostas pelo Estado, ficam limitados a uma educação que visa atender o mercado e não atende o sujeito fronteiriço.

Portanto, visto que a temática do aluno brasiguai em sala de aula já é discutida pelos autores acima citados. O ponto particular deste texto, trata de caracterizar a identidade da escola de uma cidade de fronteira, o que se traduz além da conceituação, mas na explicitação das características marcantes e próprias dessa vivência social e humana na região de fronteira, partindo do espaço escolar para a fronteira.

Nos textos a seguir, os participantes desta pesquisa serão identificados por nomes fictícios dados pela pesquisadora. A confidencialidade/sigilo dos nomes civis dos sujeitos participantes, atende aos preceitos éticos de pesquisa com seres humanos.

Após esta primeira apresentação do desenho desta pesquisa, farei a seguir a contextualização do espaço analisado, partindo do âmbito maior que é a cidade, para a escola e posteriormente seus personagens, os quais dão vida às relações estabelecidas neste ambiente.

1.1.1 A cidade de Foz do Iguaçu, suas fronteiras e identidades

Para desenvolver o objetivo desta pesquisa, faz-se necessária uma breve contextualização do que se pretende com a discussão sobre a identidade da escola.

Este estudo realiza recorte em universo fronteiriço presente no oeste do estado do Paraná, mais precisamente na cidade de Foz do Iguaçu, considerada uma cidade atípica, por ser constituída, historicamente, por diferentes grupos de imigrantes oriundos de diversas nações, e por estar localizada em uma fronteira tríplice, constituída pelo Brasil, Argentina e Paraguai.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2013), Foz do Iguaçu têm uma população de 263.647 habitantes, num território de 617,701 km². Sua área urbana, hoje, se caracteriza por grande número de imigrantes provindos de diversas nacionalidades, tais como libaneses, árabes, coreanos, argentinos, paraguaios, entre outros, o que a torna uma cidade amplamente marcada pela miscigenação étnica e cultural.

Figura 01 - A Tríplice Fronteira, Brasil, Paraguai e Argentina.



FONTE: <https://www.google.com/maps/place/Foz+do+Igua%C3%A7u,+PR/data=!4m2!3m1!>

Foz do Iguaçu separa-se de Ciudad del'Este no Paraguai pelo Rio Paraná, e a Ponte da Amizade, construída na década de 60, faz a ligação da fronteira mais movimentada do país. A Ponte Internacional da Amizade possibilita que haja um intenso fluxo de pessoas entre os dois lados da fronteira e que o contato entre os habitantes (brasileiros e paraguaios) seja marcado por especificidades próprias derivado de aspectos culturais dos dois países em questão.

Em Foz do Iguaçu, a área próxima à ponte é periférica dentro da cidade, sendo que o centro, que concentra a maior quantidade de serviços (os escritórios centrais dos serviços públicos e privados e o centro comercial da cidade) está localizado a alguns quilômetros dali. Contrariamente, a área de Cidade de Leste próxima à ponte constitui o centro da cidade, onde se concentram os serviços privados (a maior quantidade de entidades bancárias e comércios) e, em seu limite, os principais escritórios públicos.

Figura 02 - Ponte Internacional da Amizade



Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Ponte_Internacional_da_Amizade

Nesse sentido, em função da proximidade física existente entre ambas as cidades, representando a cultura de povos distintos – brasileiros e paraguaios – acreditamos que a relação existente entre os alunos de ambas as nacionalidades dentro e fora das escolas locais, caracteriza-se por relações de contato cultural e que podem se transformar em relações de multi e interculturalismo entre os moradores.

De acordo com Oliveira (2000, p.16), a “situação de fronteira” é vivida quando indivíduos e suas famílias vivem compulsoriamente o contato com o *outro*, com aquele que está “do outro lado”, submetido às leis ditadas pelos Estados Nacionais de acolhida, em contato com diferentes costumes e idiomas, tornando-se exemplos privilegiados de interação intercultural e inter étnica.

A possibilidade de pensar as nações em seus limites, tem contribuído para analisar a articulação entre a esfera local, regional, nacional e transnacional nos espaços fronteiriços e perceber a dinâmica das identificações e das representações sobre o “outro”. Estudar o espaço fronteiriço permite compreender a instrumentalização da fronteira por sua população, a movimentação da fronteira conforme a cotação das moedas nacionais, as formas de exercício de direitos civis, políticos e sociais nos limites dos Estados nacionais, entre outros etc., bem como, refletir sobre tantas outras fronteiras, sociais, culturais, simbólicas que se formam, se

sobrepõem, se complementam e entram em conflito em relação à noção de fronteira política ou nacional (GRIMSON, 2000).

As fronteiras podem ser vistas e sentidas como espaços de controle e fiscalização excessivos, barreiras militares e fiscalização do território, das mercadorias e das pessoas. As fronteiras podem ser ainda zonas privilegiadas de misturas culturais, de identificações sociais múltiplas, de identificações e alteridades situacionais. Por último, elas podem ser imaginadas como o lugar da utopia, um horizonte de possibilidades e de construção de projetos, experiências e novos significados sociais. São espaços abertos para o novo, o inusitado, desconhecido, o mistério e a criatividade das invenções (ALBUQUERQUE, 2009).

Assim, cada área de fronteira apresenta uma realidade marcada pela heterogeneidade, repleta de diversidade cultural principalmente em função do contato entre povos de nacionalidades e culturas distintas.

Com isso, não há como analisar ou conhecer a realidade de um território específico sem conhecer o seu entorno e tudo aquilo que compõe sua realidade, tanto material quanto imaterial. A atuação das sociedades no espaço fronteiro transforma-o num território que, como tal, adquire vivacidade de acordo com as ações humanas. O que faz da escola um campo de atuação e análise, já que no seu interior a ação humana é inerente. Por isso, se pode classificá-la com características próprias e influenciada pelas identidades próprias do território.

Compreender a realidade da região fronteira é deparar com aspectos complexos, a exemplo do próprio conceito de fronteira, que pode ser entendida simplesmente como a divisa geográfica entre os países, ou até mesmo como linguagem metafórica para designar situações sociais, como a pobreza, fronteiras epistemológicas, e outros aspectos antagônicos, como o bem e o mal. No entanto, sempre há uma ideia de limite e pelo menos dois polos; a fronteira sempre terá dois lados.

Há quem se refira à fronteira como um aspecto concreto, mesmo quando não há, como o caso de uma fronteira geográfica entre dois países que tenham um rio entre si. O seu leito sempre será variante, de acordo com a ação das correntezas fluviais, e mesmo com isso ele será tomado como a fronteira oficial daquele local. Tal situação faz com que se pense na provisoriedade desse conceito tomado como físico.

O território é o espaço humanizado. A partir do momento em que os espaços sofrem atuação de relações humanas, eles se tornam território e, nele, há tramas ou estratégias (pessoas, empresas instituições, infraestrutura e o meio ecológico – onde ocorre a base física de atuação). Essas territorialidades que estão ligadas às relações sociais, no caso da escola, são representadas pelas territorialidades dos professores e dos estudantes.

Segundo Raffestin (2011), falar em território é fazer uma referência explícita à noção de limite que, mesmo não sendo traçado como em geral ocorre, exprime a relação que um grupo mantém com a porção do espaço. A ação desse grupo gera, de imediato, a delimitação.

A fronteira, então, apresenta a ideia de limite, e lhe são impressos mecanismos para a permissão ou não das transposições. São usados critérios com amplitude de origens para que os fluxos desses limites, como, por exemplo, a necessidade do uso de documentos e o pagamento de taxas para entrada ou saída de um país por determinados indivíduos. Tais indivíduos têm tratamentos diferenciados para a passagem, dentre os requisitos analisados estão: serem ou não cidadãos daquele território que está fazendo o controle de entrada ou saída, se é uma passagem temporária de longa ou curta duração de permanência, dentre outros critérios. A fronteira ou o limite podem ter alcances diversos, como o exemplo das jurisdições a que a lei é submetida em casos acontecidos em determinados territórios.

Relaciona-se à fronteira com a soberania de uma nação; aliás, a soberania depende diretamente da fronteira para ter valor ou não. O comércio, no Paraguai, oferece grande quantitativo de produtos importados de consumo com valores, muitas vezes, menores aos encontrados no Brasil, por isso as transações econômicas internacionais são intensas. Inclusive, é bastante comum para brasileiros o turismo de compras em Ciudad del'Este. Esse tipo de comércio também é realizado na cidade de Foz do Iguaçu por comerciantes brasileiros, que trazem as mercadorias do país vizinho.

Para entendermos as configurações sociais que se constroem nas regiões de fronteira, é preciso considerar, do ponto de vista empírico, que, apesar do papel estratégico das fronteiras para os estados nacionais, não é possível menosprezar a construção local do espaço social fronteiriço a partir de seus moradores. Os moradores da fronteira sentem-se no direito de ultrapassar as barreiras nacionais, e o fazem cotidianamente, ou seja, indivíduos dos dois lados da linha divisória entre os Estados nacionais fomentam laços sociais que vão além das meras relações comerciais e da manutenção dos negócios transfronteiriços (COSTA, 2010).

A situação geográfica da cidade possibilita que haja um intenso fluxo de pessoas entre os dois lados da fronteira (Brasil e Paraguai) e que o contato entre estes povos (brasileiros e paraguaios) seja marcado por especificidades próprias derivadas a aspectos da cultura local dos dois países em questão.

Famílias paraguaias vêm para Foz do Iguaçu a procura de trabalho, atraídos pela valorização do real e pela estabilidade econômica no Brasil. Domésticas, babás e trabalhadores da construção civil procuram em Foz uma oportunidade para se colocar no mercado e ganhar um salário melhor que o oferecido no Paraguai.

O aumento do fluxo de trabalhadores estrangeiros no Brasil em busca de emprego passa em branco – ao menos oficialmente – nas regiões de fronteira. No Oeste do Paraná, por exemplo, contratos clandestinos se sobrepõem à legalidade, e uma legião de paraguaios cruza a Ponte da Amizade para trabalhar sem carteira assinada em Foz do Iguaçu. Os registros que mostram a entrada de paraguaios para trabalhar no Brasil não condizem com a realidade. Em Foz do Iguaçu, a quantidade de carteiras expedidas para os paraguaios, está entre dez e 20 ao mês, o que não reflete a quantidade de trabalhadores do país presentes na cidade. O aquecimento da construção civil impulsionou nos últimos anos a presença informal de trabalhadores na cidade. Outro ponto conhecido pela presença de paraguaios na cidade é o comércio da Vila Portes, bairro situado na região da Ponte da Amizade, alguns comerciantes já flagrados justificaram ao Ministério do Trabalho que precisam de balconistas paraguaios porque muitos clientes são oriundos do país vizinho e só falam guarani (GAZETA DO POVO, 2011).

As famílias vindas do Paraguai, acabam residindo em bairros carentes, às margens do Rio Paraná, e seus filhos estudando em escolas municipais próximas. Nesse contexto se insere o cotidiano das escolas locais, especificamente das escolas da cidade de Foz do Iguaçu, objeto deste estudo, pois estas contam com um número significativo de alunos de ambas as nacionalidades.

O fluxo de pessoas na fronteira não é um problema em si, inclusive seria algo comum na realidade da globalização atual, mas há lacunas pontuais que limitam o processo escolar em sua naturalidade e estabilidade, como as exigências documentais que deixam estudantes sem possibilidade de conclusão dos estudos, ou ainda a falta de preparo na ação educativa dos educadores que atuam em sala de aula para a realidade fronteiriça, propiciando relações com preconceitos e situações dolosas advindas do senso comum e de situações de segregação.

Um fato concreto acontece com os projetos educacionais, desenvolvidos nas escolas de fronteira, no Brasil, que intencionam, apenas, que os estudantes estrangeiros, dentre eles os paraguaios em maior número, aprendam a cidadania brasileira, expressa, por exemplo, no civismo de entoar o Hino Nacional. O que impera, em casos assim, é a ideia unívoca de que a escola brasileira é apenas para os brasileiros, e também constituída somente de brasileiros.

De modo especial, destaca-se o fato de a escola ser uma parte da sociedade e, na maioria das vezes, ela ser reduzida a uma estrutura que imprime uma identidade monocultural. Porém a fronteira é cenário de relações inter e multiculturais, marcada por relações e práticas culturais diferenciadas, pautadas em referenciais distintos, que se relacionam, mas mantêm suas características e identidades.

A discussão sobre a questão das fronteiras, leva sempre a reflexões sobre a formação

das Nações, como Estados soberanos, e também o sentido da própria fronteira, que significa muito mais que um espaço de separação entre países diferentes, mas que age no íntimo das pessoas como um elemento que atua em polos opostos: ao mesmo tempo em que separa, une povos, pessoas e culturas distintas.

A escola em cidade de fronteira adquire identidade e características próprias que podem ser evidenciadas quando comparadas e analisadas frente a outras instituições educacionais de outras localidades. São diferenças não a nível de qualidade de ensino, mas em relação à cultura que a constitui e se desenvolve ao seu redor, portanto, estão ligadas à sua realidade.

Adentraremos a seguir no panorama geral da educação de Foz do Iguaçu, com a intenção de contextualizarmos nosso espaço de pesquisa.

1.1.2 A educação municipal

A rede municipal de ensino de Foz do Iguaçu, conta com 51 escolas (tabela 1), com 1.784 professores, conforme dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação (SMED) referente ao ano de 2018.

Tabela 1 - Instituições de ensino em Foz do Iguaçu.

| <i>Modalidade de Ensino</i> | <i>Federal</i> | <i>Estadual</i> | <i>Municipal</i> | <i>Particular</i> | <i>Total</i> |
|-----------------------------------|----------------|-----------------|------------------|-------------------|--------------|
| <i>Creche (Regular)</i> | - | - | 35 | 21 | 56 |
| <i>Pré-escola (Regular)</i> | - | - | 36 | 26 | 62 |
| <i>Ensino Fundamental</i> | - | 27 | 51 | 22 | 100 |
| <i>Ensino Médio</i> | 1 | 28 | - | 14 | 43 |
| <i>Ensino Profissional</i> | 1 | 6 | - | 6 | 13 |
| <i>Ensino especial</i> | - | - | 23 | 6 | 29 |
| <i>Ensino de Jovens e Adultos</i> | - | 12 | 6 | 1 | 19 |
| <i>Total</i> | 1 | 31 | 87 | 41 | 160 |

Fonte: MEC/INEP²

Segundo a SMED (2018), as 51 escolas do município de Foz do Iguaçu estão divididas

² Nota: o mesmo estabelecimento pode oferecer mais de uma modalidade

em seis rotas de distribuição, conforme apresentado na Tabela 2. Observamos que o maior número de escolas está nas regiões mais populosas da cidade, em primeiro lugar a região da “Vila C” constituída pelas “Vilas” de Itaipu Binacional, espaço que apresentou grande crescimento e aglomerado de pessoas nas décadas de construção da Hidrelétrica. Posteriormente a Região de São Francisco e Porto Meira, que são áreas que comportam bairros antigos da periferia de Foz, portanto bairros bastante populosos.

A região Central, conta com três escolas, constituída basicamente de estabelecimentos comerciais, as escolas desta região encontram-se nas áreas mais afastadas do centro, duas delas estão próximas as áreas de habitação irregular, as favelas da cidade.

Tabela 2 - Relação das escolas municipais distribuídas por rotas.

| Rota | Escolas |
|---------------|--|
| Porto Meira | 11 escolas: Acácio Pedroso; Adele Zanotto Scalco (CAIC); Anita Garibaldi; Augusto Werner; Cecília Meireles; Vila Shalon; Jardim Naipi; Pres. Getúlio Vargas; Prof Lucia Marlene; Vinícius de Moraes; Princesa Isabel. |
| Vila C | 14 escolas: Ademar Marques Curvo; Altair Ferais da Silva ZIZO; Arnaldo Isidoro de Lima; Belvedere; Cândido Portinari; Gabriela Mistral; Jorge Amado; Monteiro Lobato; Najla Barakat; Padre Luigi Salvucci; Ponte da Amizade; Prof Josinete Holler; Prof Rosália de Amorim; Prof Suzana Moraes Balen. |
| BR | 10 escolas: Carlos Gomes; Ceres de Ferrante; Dr Dirceu Lopes; Elói Lohmann; João Adão da Silva; Olavo Bilac; Olímpio Rafagnin; Papa João Paulo I; Três Bandeiras. |
| São Francisco | 11 escolas: Antônio Gonçalves Dias; Cora Coralina; Duque de Caxias; Emílio de Menezes; Érico Veríssimo; Frederico Engel; Irio Manganeli; João XXIII; Júlio Pasa; Osvaldo Cruz; Prof Bendito Cordeiro. |
| Centro | 03 escolas: prof Parigot de Souza; Prof Elenice Milhorança; Santa Rita de Cassia. |
| Interior | 02 escolas: Brigadeiro Sampaio; Eleodoro Elbano Pereira. |

Fonte: SMED/2018. Tabela elaborada pela autora.

A rede municipal de educação de Foz do Iguaçu, atende 18.723 crianças matriculadas no Ensino fundamental (SMED, 2018).

Após esta primeira contextualização do panorama das escolas Municipais de Foz do Iguaçu, o próximo passo, neste texto, trata de caracterizar a identidade da Escola em questão, o que se traduz além da conceituação, mas na explicitação das características marcantes e próprias dessa vivência social e humana na cidade de fronteira.

1.1.3 A identidade da Escola

Quando se propõe a estudar um cotidiano escolar em região de Fronteira, o conhecimento da realidade da cultura local será o ponto de partida para compreender particularidades atraídas para o interior da escola. Partiremos então do olhar de dentro da escola para o que acontece ao seu redor.

Para compreendermos melhor as particularidades deste espaço escolar, apresentarei neste texto informações desde a criação da escola citada nesta pesquisa e as características peculiares do espaço em que está inserida. As informações aqui apresentadas foram retiradas do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, atualizado no ano de 2018 e também acrescento informações colhidas em minhas visitas à escola.

A escola municipal abordada nesta pesquisa³, foi construída no ano de 1995, e sua obra foi finalizada no final do mês de julho do mesmo ano. O motivo da construção foi a necessidade da comunidade em ter uma escola que atendesse ao fluxo de alunos provenientes do bairro. Ela foi criada por meio do Decreto nº. 10.028 de 29/05/1995. Oferece Ensino Fundamental de 5 anos, e é mantida pela Prefeitura Municipal (PPP, 2018).

Na época da construção, a SMED – Secretaria Municipal da Educação, através de mobilização com os moradores do bairro, realizou uma pesquisa na comunidade a fim de encontrar um nome adequado para o novo estabelecimento de ensino. Por sugestão de alguns moradores chegou-se ao nome de uma professora e catequista muito estimada, que residiu no bairro, e teve uma morte trágica, vítima de acidente automobilístico (PPP, 2018).

Segundo consta no Projeto Político Pedagógico, até o ano de 1996 a escola era vinculada ao Colégio Estadual que fica ao lado, sendo desvinculada administrativa e pedagogicamente através da resolução nº 273/96, publicada no Diário Oficial em 01/02/1996, quando então a escola passou a funcionar plenamente.

Inicialmente apresentava uma estrutura física de sete salas de aula, secretaria, cozinha,

³ Para preservar o sigilo das informações expostas nesta pesquisa e respeitar os critérios éticos da pesquisa com seres humanos, vamos referenciar a escola objeto desta pesquisa apenas como Escola Municipal.

banheiros, uma sala de direção conjugada à supervisão e uma sala de professores. No início do ano letivo, em 1996, contava com 434 alunos matriculados e 27 funcionários, tornando-se insuficiente o número de salas construídas para atender à demanda de educandos. Sendo assim, o Colégio Estadual ao lado passou a ceder salas para que o município atendesse a todos os estudantes de 1ª a 4ª série dessa região (PPP, 2018).

Portanto, o espaço físico do prédio logo ficou restrito e se tornou necessária e urgente a construção de, no mínimo, mais quatro salas de aula, uma sala de vídeo e uma biblioteca, para que o atendimento aos alunos fosse realizado de maneira eficiente no prédio escolar, sem que houvesse a necessidade de utilizar o prédio estadual.

Em 2012, como consta no Projeto Político Pedagógico (2018), devido à ação do tempo e do uso, o prédio da escola já apresentava vários problemas, iniciou-se nova reforma e ampliação dos espaços físicos. O projeto estrutural foi remodelado, ganhando quadra de esportes coberta, biblioteca ampla, sala de cinema, sala de xadrez, mais duas salas, sala de professores, sala direção com depósito, sala da coordenação com depósito, secretaria com depósito, um banheiro masculino e um banheiro feminino para o público, um banheiro feminino para as professoras e um banheiro masculino para professor, uma sala para pessoal de apoio e banheiro, e um novo estacionamento.

A figura 1, abaixo, ilustra a fachada atual da escola.

Figura 3 - Fachada da escola.



Fonte: arquivo pessoal da autora (03 mar. 2018)

A escola conta atualmente, com 36 funcionários, 23 professores, 4 supervisoras pedagógicas, 1 secretário, 6 funcionários de serviços gerais e 2 cozinheiras (PPP, 2018). Os funcionários na sua maior parte não residem no bairro da escola, mas moram em bairros próximos. Talvez pelas características carentes e de segurança pública do bairro, os funcionários preferam residir em outras localidades, com melhor estrutura urbana e segurança.

Está localizada na região considerada central de Foz do Iguaçu, o bairro é formado em sua maioria, por famílias de nível socioeconômico médio e baixo, constituído em sua maior parte de loteamento regulamentado, mas conta com um número expressivo de construções irregulares em áreas de invasão, predominantemente, nas encostas na margem do Rio Paraná (IBGE⁴).

Como pode-se observar na figura 4, a escola fica a 3,5 km da parte central da cidade, e a 1,9 km da Ponte da Amizade, e distante 850 metros do Rio Paraná, sendo toda fechada por um muro alto, recebe água encanada, possui rede de esgotamento sanitário e também utiliza fossa sanitária. O mesmo bairro abriga uma Unidade de saúde, um CMEI e um Colégio Estadual nas proximidades.

Em bairro próximo está localizada a Casa do Migrante, unidade inaugurada em 2008, junto à fronteira com o Paraguai, já que, no lado paraguaio da fronteira, residem dezenas de milhares de brasileiros, que permanentemente transitam por Foz do Iguaçu. Por estar em território brasileiro, a “Casa” também presta atendimento a paraguaios e outros imigrantes que circulam por aquela região. A Casa do Migrante, além de atender os brasileiros que pretendem trabalhar nos países vizinhos, orienta o imigrante que deseja trabalhar no Brasil a respeito de toda a documentação que este precisa para se legalizar no país, via Polícia Federal. Algumas famílias vindas do país vizinho procuram informações neste local sobre a matrícula das crianças no Brasil (CIVIDINI & GREGORY, 2018).

⁴ <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/foz-do-iguacu/panorama>

Figura 4 - Localização da escola em relação ao centro da cidade e a fronteira com Paraguai.



Fonte: <https://www.google.com.br/maps>

Segundo PPP, no bairro da escola, é grande o índice de pessoas que trabalham na chamada “economia informal”, como trabalhadores, “sacoleiros” ou “laranjas”, transportando mercadorias de Cidade de Leste para o Brasil. O número significativo de famílias beneficiadas pelo programa Bolsa Família é mais um dado que comprova os baixos recursos financeiros da comunidade local.

As supervisoras pedagógicas relatam que têm percebido nos últimos 5 anos, um aumento expressivo no número de alunos oriundos do Paraguai, para estudarem neste estabelecimento de ensino, sendo alguns, filhos de brasileiros residentes naquele País e outros são filhos de paraguaios. Estes, por residirem no país vizinho, têm como língua materna o espanhol e o guarani, e, portanto, apresentam defasagens em relação aos conteúdos, principalmente os relacionados às competências e habilidades da Língua Portuguesa.

Em se tratando de nível de escolaridade dos pais ou cuidadores legais, pode-se dizer que uma parcela significativa destes cursou somente até o 4º ou 5º ano do Ensino Fundamental, sendo, também, inexpressivo o número destes que cursou (ou cursa) Ensino Superior (PPP, 2018).

A estrutura familiar das crianças atendidas tem se modificado com o decorrer dos anos. Algumas crianças convivem só com um dos genitores ou são criados por parentes próximos

como avós ou tios. A supervisão pedagógica da escola observa um crescimento no número de famílias formadas por filhos oriundos de diferentes uniões conjugais. Nestas famílias, observa-se um índice mais elevado de conflitos de relacionamentos familiares que acabam por refletir nos espaços e relações escolares.

Segundo a equipe de supervisão pedagógica, as dificuldades constatadas na escola, de modo geral, são reflexos de conflitos familiares, tais como, desemprego, violência doméstica, atritos no relacionamento entre os pais, problemas (de pais ou cuidadores) com álcool e outras substâncias tóxicas, omissão por parte de um dos pais (ou cuidadores), envolvimento da família no contrabando de mercadorias oriundas do Paraguai (de onde, inclusive, sobrevém o sustento de parte considerável dos alunos da comunidade local), falta de moradia, saneamento básico e alimentação deficiente. “Estas desordens familiares resultam em problemas psicológicos, físicos e materiais para as crianças, prejudicando o desenvolvimento da aprendizagem. Além do que, a falta de acompanhamento familiar na vida acadêmica de parcela significativa dos alunos impede que sucesso maior seja atingido” (sic-Supervisora).

Quanto a estrutura educacional da escola, o principal índice para as escolas brasileiras tem sido o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). É um índice criado pelo Ministério da Educação - MEC em 2007 e, segundo o site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, oferece cruzamento dos principais índices da educação brasileira e de exigências internacionais:

“[...] representa a iniciativa pioneira de reunir em um só indicador dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. Ele agrega ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala do Inep a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios (INEP).”

A nota do IDEB – índice de Desenvolvimento da Educação Básica, conquistada pela escola na última avaliação, demonstra que apesar das dificuldades específicas desta clientela escolar, houve um crescimento bastante expressivo na qualidade da educação ofertada pela escola em todos os sentidos. Saltando de um índice de 4,6 em 2007 para 6,9 em 2013 (mesmo observando-se uma pequena queda de 2011 para 2013 – 0,1). Sendo que a nota de 2011 foi de 7,0 e a última nota que é a de 2015 foi de 7,1 (INEP).

Os índices de proficiência medidos na Prova Brasil, destacam que aproximadamente 75% dos alunos que concluem o 5º ano nesta escola encontram-se nos níveis “Proficiente” ou

“Avançado” e, em torno de 25% encontram-se no nível “Básico”, sendo inexpressivo o índice de alunos que não aprenderam o mínimo esperado (INEP).

Segundo relatório emitido pela secretaria, estão matriculados na escola neste ano letivo 422 alunos, divididos em 18 turmas de primeiro ano à 5 anos e duas turmas de classe especial. A escola funciona em dois turnos, manhã e tarde, com 9 turmas em cada turno.

Atualmente, conta com 23 professores, 70% destes, lecionam os dois períodos nesta escola, os demais lecionam apenas um período ou tem outro período em outra escola do Município. Consta também do corpo de funcionários uma diretora e quatro coordenadoras pedagógicas com vinte horas cada uma, sendo duas no período matutino e duas no período vespertino, 8 auxiliares de serviços gerais e uma merendeira (PPP, 2018).

Segundo informações que constam no PPP (2018), a sua estrutura física é composta de 13 salas de aula, uma biblioteca, um laboratório de informática, uma sala de reforço escolar, um almoxarifado, uma sala para os professores, um espaço para atendimento da coordenação pedagógica, a secretaria, a sala da supervisão e a sala da direção.

A escola tem ainda em sua estrutura, uma quadra poliesportiva coberta, um amplo saguão coberto entre as salas de aula, este espaço é usado para recreação e lanche, o pátio aberto é pequeno e se restringe a uma pequena faixa entre a escola e o muro, neste local estão instalados balanços e escorregadores, existe um estacionamento amplo, cozinha e refeitório, como pude observar em minhas visitas (figura 5). Há, em suas dependências, dois banheiros masculinos, dois femininos e dois banheiros para uso dos professores e demais colaboradores. Há, também, um espaço para a equipe de serviços gerais, denominado ADL (área de descanso laboral).

Figura 5 - Fotos do interior da escola





Fonte: arquivo pessoal do autor (03 mar. 2018)

A Sala de Recursos e a Classe Especial funcionam no mesmo espaço físico, em horários opostos. Esta sala contém vários jogos e materiais didático-pedagógicos para uso exclusivo destes programas. As salas de reforço pedagógico, do contra turno de aula do educando, funcionam no mesmo espaço físico das salas de aula, contando, portanto, com a mesma estrutura das demais.

O reforço escolar ocorre quando os professores identificam alunos com dificuldades na aprendizagem, logo que possível estes são inseridos no reforço escolar, que ocorre no horário de contra turno, com aulas de 4 horas, de 1 a 2 vezes na semana, de acordo com a necessidade e a disponibilidade de professor.

Não existem turmas ou projeto de aulas de reforço específicas para as crianças que apresentam dificuldades na língua portuguesa, por terem outra língua mãe, elas são incluídas no reforço escolar com todos os alunos que apresentam alguma dificuldade de aprendizado.

Durante o recreio os alunos podem lanchar no refeitório, fazer recreação no saguão entre as salas e também usarem o espaço da quadra coberta. Durante este período os alunos de todas as séries ficam juntos no mesmo espaço e socializam com brincadeiras e conversas, durante este período são monitorados por funcionárias dos serviços gerais que ficam atentas aos conflitos e os acidentes que possam ocorrer.

As paredes e muros da escola são pintadas da cor padrão das escolas municipais, azul claro; nas paredes da escola, existem dois murais, onde são anexadas mensagens de boas-vindas, motivação e acolhimento aos alunos.

A escola propõe anualmente alguns projetos que visam o desenvolvimento da cidadania, como por exemplo, projeto de cuidado no trânsito, cidadania contábil, controle de piolhos. Existem dois projetos que têm como objetivos o desenvolvimento do conhecimento cultural e cívico, sendo eles a mostra pedagógica e o patriotismo na escola (Projeto Político Pedagógico,

2018).

O Projeto Mostra Pedagógica, visa o desenvolvimento interdisciplinar dos conteúdos estudados no bimestre e deve apresentar atividades culturais, no entanto, conversando com os professores eles relatam que se trata de uma feira de ciências, em que os alunos recebem a comunidade e expõem seus trabalhos, mas que não há apresentações culturais ou relacionadas aos povos da fronteira.

O projeto seguinte, o “patriotismo na escola”, tem descrito como objetivo, preparar os alunos para a vida cidadã, despertando o sentimento de patriotismo a fim de sedimentar nos educandos a atitude de respeito aos símbolos do Brasil. São feitas passeatas nos dias cívicos, como dia da Independência do Brasil por exemplo, são realizados hasteamento da Bandeira e canto do Hino Nacional Brasileiro.

Em minhas visitas presenciei às terças e sextas-feiras, na chegada dos alunos, a apresentação do Hino Nacional Brasileiro, em que todas as turmas ficam em fila no saguão entre as salas para cantarem o Hino, quatro alunos são escolhidos pelas professoras, para segurarem a Bandeira do Brasil enquanto os colegas cantam.

Em conversa com os professores sobre as manifestações cívicas na escola e de valorização das culturas de cada país, afirmam que não há durante o ano letivo trabalho sobre os países da fronteira, ou alguma mostra cultural que possa haver a troca de experiências culturais dos países da tríplice fronteira ou outros com alunos descendentes da escola.

Esse é um ponto que poderia ser abordado com mais ênfase na escola em cidade de fronteira, por se constituir como uma escola multicultural. O espaço formal de educação é propício para a vivência multicultural. Reflexões culturais e antropológicas são densamente carregadas de conteúdos educativos, e poderiam ser abordados no cotidiano escolar.

Considerando as características dos espaços educativos da atualidade, por suas diversidades culturais e espaços multiculturais, ressalte-se que, não satisfaz somente o reconhecimento de que existem diferenças entre os sujeitos-educandos. É necessária a realização de políticas e práticas que considerem essas diferenças presentes no espaço escolar (CARRANO, 2008).

Um ambiente rico em diversidade cultural, em que a troca de tradições, hábitos, histórias seria enriquecedora para o processo de aprendizagem. Contudo, esta diversidade é anulada, fecha-se os olhos para esta particularidade da escola de fronteira, e caminha-se como um padrão de escola tradicionalmente vivenciada apenas por brasileiros.

Para compreender melhor como se constrói a escola nesse contexto de fronteira, vamos partir para a análise do Projeto Político Pedagógico desta Escola, destacando suas

particularidades.

1.1.4 O Projeto Político Pedagógico

Iniciando-se o estudo do Projeto Político Pedagógico da escola, procura-se entender como ocorre a organização da escola, neste caso uma escola em cidade de fronteira com a particularidade de sujeitos de nacionalidades diferentes. Estando a escola num contexto tão particular como a fronteira entre três Países, a organização política pedagógica deste espaço é desenhada visando atender esta particularidade? Ou se aplica a esta escola o mesmo modelo de organização de outras escolas de outras regiões?

Neste sentido, o Projeto Político Pedagógico da escola, segundo Veiga (2000), exige profunda reflexão sobre as finalidades da escola, assim como a explicitação de seu papel social e a clara definição de caminhos, formas operacionais e ações empreendidas por todos os envolvidos em sua elaboração/construção:

Sua dimensão política se vincula ao compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. [...] na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. [...] político e pedagógico têm assim uma significação indissociável. Nesse sentido é que se deve considerar o projeto político pedagógico como um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade. [...] por outro lado, propicia a vivência democrática necessária para a participação de todos os membros da comunidade escolar e o exercício da cidadania. Pode parecer complicado, mas trata-se de uma relação recíproca entre a dimensão política e a dimensão pedagógica da escola. (VEIGA, 2000, p.13).

O Projeto Político Pedagógico é muito mais que um agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas, não é algo que deve ser construído e arquivado como cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola.

A construção do Projeto Político Pedagógico é regida pela relativa autonomia da escola, de sua capacidade de delinear sua própria identidade. Isto representa resgatar a escola como espaço público, lugar de debate, do diálogo, fundado na reflexão coletiva. Portanto, é preciso entender que o Projeto Político Pedagógico da escola dará indicações necessárias à organização do trabalho pedagógico, que inclui o trabalho do professor na dinâmica interna da sala de aula.

Para Costa (2011), a construção de um Projeto Político-Pedagógico emancipatório requer que a escola compreenda e apreenda a realidade sócio-econômica-cultural e educativa da comunidade onde ela se insere. Isso implica, sem sombra de dúvida, por um lado, criar

espaços de participação da comunidade na dinâmica da escola e, por outro, interagir no espaço do cotidiano vivido e recriado pela comunidade.

Nessa perspectiva, encontra-se a possibilidade de considerar que a escola constitui a alternativa concreta de acesso ao saber, entendido como conhecimento socializado e sistematizado na instituição escolar.

O projeto é um elemento de reflexão sobre as ações cotidianas da escola, para que essa não perca, através de atividades rotineiras e fragmentadas a intencionalidade político pedagógica de um projeto emancipador (COSTA, 2011).

No âmbito educacional, VEIGA (2000, p. 24), ressalta a importância da autonomia da escola: “a criação de uma identidade da escola, de um *ethos* científico e diferenciador que facilite a adesão dos diversos atores e a elaboração de um projeto próprio”.

O Projeto Político Pedagógico não visa simplesmente a um rearranjo formal da escola, mas a uma qualidade em todo o processo vivido. Vale acrescentar, ainda, que a organização do trabalho pedagógico da escola tem a ver com a organização da sociedade. A escola nessa perspectiva é vista como uma instituição social, inserida na sociedade capitalista, que reflete no seu interior as determinações e contradições dessa sociedade (VEIGA, 2000).

Essa fonte documental coopera, de forma significativa, para atingir um dos objetivos propostos neste trabalho, o de compreender como um estabelecimento escolar foi constituído como espaço para formular, ordenar ou (re)ordenar a identidade dos sujeitos que convivem neste espaço.

Por meio do Projeto Político Pedagógico da escola pode-se observar as práticas pedagógicas da escola e as concepções teórico-metodológicas que organizam o trabalho educativo. Trata-se da constituição escolar, traçando estratégias que visam nortear o trabalho do professor e garantir a apropriação do conhecimento pelos educandos, organizando, de forma sistemática, os conteúdos básicos ou essenciais.

O Projeto Político Pedagógico em questão, apresenta inicialmente os aspectos históricos da constituição da escola, e a organização escolar, seus recursos humanos e físicos, os quais já abordamos anteriormente na caracterização da identidade escola. Agora, abordaremos os recursos pedagógicos e marcos conceituais referentes ao ensino, aprendizagem, desenvolvimento humano e social, apresentados no Projeto Político Pedagógico.

Este documento escolar apresenta como primeiro marco conceitual o ensino, em que demonstra a preocupação com a valorização do aluno como sujeito histórico, o qual traz para dentro da escola sua identidade baseada em suas vivências fora dela. Segundo o Projeto Político Pedagógico da escola, educar é uma prática libertadora, agente de mudança:

Educar é construir, é libertar o homem do determinismo, passando a reconhecer o papel da História e onde a questão da identidade cultural, tanto em sua dimensão individual, como em relação à classe dos educandos, é essencial a prática pedagógica proposta. Sem respeitar esta identidade, sem autonomia, sem levar em conta as experiências vivenciadas pelos educandos antes de chegar à escola, o processo será inoperante, somente meras palavras despidas de significação real (PPP, 2018, p.18).

Dentro desse contexto, cabe aqui ressaltar, o conceito de Toffler (1994) citado no PPP da escola, “Aceitar a ideia da educação orientada para o futuro é ingressar nas fileiras dos que creem que a educação deva ser um agente na mudança cultural”.

Portanto a escola demonstra no seu Projeto Político Pedagógico o olhar sobre a valorização cultural como forma de desenvolvimento do cidadão, e que para uma educação efetiva, deve-se levar em conta a identidade que o aluno traz consigo de suas vivências sociais anteriores e externas à escola, fator de significância para o que irá aprender dentro da escola.

A educação é entendida como toda a atividade cultural na qual se dá o processo de ensino-aprendizagem, escolarizado ou não. Nesse entendimento, a relação entre educação e cultura é inerente. A educação escolar seleciona no interior da cultura a porção do conhecimento que deve ser escolarizado, definindo seus objetivos e áreas (Carvalho, 2004).

Afirmando sua preocupação com a construção da identidade do aluno, ao conceituar a criança, o Projeto Político Pedagógico da escola, faz a seguinte afirmação:

A criança, como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com determinada cultura e um determinado momento histórico. Possui uma natureza singular, que a caracteriza como ser que sente e pensa o mundo de um jeito muito próprio, precisando ser compreendido, ouvido e respeitado a partir de suas singularidades (PPP, 2018, p. 24).

Observa-se mais uma vez, o destaque para o respeito a identidade e particularidade da criança dentro do ambiente escolar, que desta forma o aluno seria ao mesmo tempo que aprendiz, construtor de sua cultura:

Considerar as vozes das crianças e as culturas infantis no currículo da educação pressupõe acreditar na concepção de criança como produtora de cultura e por esta produzida. A expressão “culturas infantis” refere-se às representações que são estabelecidas socialmente no espaço tempo em que as crianças vivem e no que elas produzem com outras crianças. Essas produções constituem suas práticas significantes, em que as crianças recompõem a cultura material e simbólica de uma sociedade (PPP, 2018, p.25).

A reflexão sobre a identidade aponta para o processo de interação dos indivíduos nos diversos espaços sociais nos quais buscam construir uma gama de sentidos de si mesmos e,

simultaneamente, do outro. Esse processo de conhecimento não se reduz, contudo, apenas a um conjunto de crenças e representações sobre si mesmo e do outro, mas, também, pelo ambiente social no qual estão inseridos que se convergem na produção da identidade (CARVALHO, 2012).

Afinal, quando nos perguntamos “quem somos” a resposta vai muito além de um conhecimento estático e racional: nossa identidade se compõe de infinitas possibilidades proporcionadas pela experiência social. Nesse aspecto, as instituições sociais, como a escola, adquirem um importante significado no processo de construção da identidade, posto que se constituem no espaço de produção de saberes, de experiências, de inter-relações, de comunicações, de intenções e das operações de sentido – simbólicas.

Cada instituição social, dentre elas a escola, possui estrutura, modos e meios de funcionamento específicos. Nelas, as relações sociais são instituídas dentro de modelos culturais pré-estabelecidos, investidas de afetos e representações acerca do conjunto de relações e práticas que têm uma referência em comum, de tal forma que sejam acessíveis aos atores sociais (CARVALHO, 2012).

As identidades, coletivas e individuais, resultam de um entrelaçamento de vetores socioculturais mais abrangentes. Nesse sentido, uma identidade específica seria uma apropriação de diferentes níveis semióticos heterogêneos, presentes na sociedade (CARVALHO, 2012). Assim, elas sempre são relacionais, pois dependem do reconhecimento do outro. Esse aspecto relacional das identidades com a cultura também é enfatizado por Hall (2005), que as considera construídas historicamente, e não biologicamente, por meio de uma contínua inter-relação com as formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam.

De um lado, a família tem um lugar privilegiado da inter-relação e da aprendizagem social que desempenha uma função psicossocial no desenvolvimento da criança e, particularmente, na construção da sua identidade. De outro lado, na escola a criança observa os outros, adquire o reconhecimento dos seus próprios comportamentos, assim como avalia intenções, valores e normas subjacentes.

Nesse processo de inter-relação, as identidades se ligam às atividades, à história de vida de cada criança. As identidades permitem, primeiramente, sua percepção como sujeito único, tomando posse de sua realidade individual e, portanto, da consciência de si mesmo. No entanto, também permitem a diferenciação entre o eu e o outro, termo de comparação que possibilita o destaque das características identitárias de cada um.

A questão da identidade só surge com a exposição à comunidade – escolar (BAUMAN,

2005). O universo escolar possibilita um entrelaçamento de grupos de diferentes tamanhos e referências sociais, regidos por um sistema de normas e regras de funcionamento, capazes de se atualizarem conforme os interesses de seus participantes. Comparando com o caráter quase compulsório dos grupos familiares e de vizinhos, na escola o estudante tem uma liberdade maior de formar seus próprios grupos.

Nessa mesma perspectiva, Hall (2005) assinala que há, dentro de nós, identidades contraditórias, empurrando-nos em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. Conseqüentemente, as identidades sociais têm caráter fragmentado, instável, histórico e plural. Serão as diferenças e semelhanças individuais dos alunos, seus conflitos de valores, necessidades de reconhecimento recíproco com seus pares e julgamentos de imagem de si e dos outros que balizarão a constituição dos diversos grupos no espaço escolar e, simultaneamente, a de suas próprias identidades.

Há um descompasso entre a realidade vivida dos alunos e a representação social que a escola faz sobre a construção de suas identidades. A escola, enquanto uma instituição social, pode impor, ou constranger de modo legítimo, aos diversos grupos sociais nela presentes, os valores, atitudes e comportamento da cultura que se afirmar como hegemônica, num jogo de relações (des) articuladas entre o saber, a relação social e afirmação das identidades.

As negociações entre o indivíduo e os diversos grupos, presentes no espaço escolar, se inseririam na luta das minorias pelo reconhecimento de suas existências e identidades. Elas podem ser reivindicadas, respeitadas e, dependendo do contexto, legitimadas. As minorias da sala de aula, ao recusar o pacto do consenso, podem provocar uma ruptura nos discursos de prestígio veiculados nesse espaço e restabelecer um processo de negociação que contemple alternativas comportamentais na escola.

Para Candau; Moreira, diante desse quadro, “[...] será necessário que o docente se disponha e se capacite a reformular o currículo e a prática docente com base nas perspectivas, necessidades e identidades de classes e grupos subalternizados” (CANDAU; MOREIRA, 2005, p.37).

Podemos ressaltar que as identidades culturais são mais amplas que as ações das escolas, elas fazem parte da identidade de um povo, de uma sociedade, já que a formação da identidade inclui cultura, economia, território e vivências sociais. Assim, devem ser desenvolvidas e direcionadas ações para melhor entendimento entre os indivíduos que fazem parte desse ambiente escolar de fronteira, partindo-se do princípio que cada povo se educa com base em uma cultura construída, que se transforma e acrescenta conhecimento e saberes a partir de conhecimentos universais.

Ao conceituar conhecimento no Projeto político-pedagógico, a escola reafirma a necessidade de trazer para dentro da escola as vivências dos alunos, para que o conteúdo trabalhado em sala de aula tenha significado no cotidiano do aluno:

[...] o valor crescente do conhecimento, assim como sua gestão social em nossa sociedade, deveria revalorizar a importância dos processos de aquisição de conhecimento, já que constituem uma das ferramentas mais poderosas para essas novas formas de gestão social do conhecimento. Daí a importância de incorporar nas aulas, conteúdos vinculados à realidade da vida dos alunos, do seu cotidiano, aproximando a realidade social e política que o cerca (PPP, 2018, p 28).

Para Paulo Freire (1988, p. 129) “o ensino deve sempre respeitar os diferentes níveis de conhecimento que o aluno traz consigo à escola. Tais conhecimentos exprimem o que poderíamos chamar de identidade cultural do aluno – ligada, evidentemente, ao conceito sociológico da classe.” O educador deve considerar essa leitura de mundo inicial que o aluno traz consigo, ou melhor, em si.

A relação Escola-Família é um dos fatores que influenciam o desenvolvimento escolar das crianças. Quando estamos perante famílias de outras culturas, acreditamos que isso é ainda mais pertinente. O docente tem papel importante nesse processo de troca intercultural. É nas Escolas de Fronteira que se encontra espaço primordial para uma proposta de currículo diferenciada e conseqüentemente um processo de aprendizagem diferenciado e único.

Considerando que o papel da escola não deve ser apenas o de transmitir um determinado conhecimento, mas que é, também, o de se comprometer com atitudes que favorecem a produção e a (re) significação dos saberes e dos conhecimentos dos diferentes grupos culturais, vale ressaltar que os debates e discussões que possam favorecer a busca e as lutas por justiça social, por reconhecimento e por melhores condições humanas de vida para todos, indistintamente, devem ser o eixo norteador da educação que se pretende atualmente.

As diferenças culturais devem estar “dentro da escola” como parte integrante das relações interpessoais e das práticas pedagógicas no âmbito do ambiente escolar, e é nesse caminho que se deve pensar as ações educativas. Ações essas que permitam o aprendizado dos diferentes sujeitos, grupos, sociedades e que respeitem e valorizem as diversidades culturais. Isso orientará a construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade. (CANDAUI, 2009, 2011; FLEURI, 2002)

Quanto ao currículo básico disciplinar, a escola segue o currículo do ensino

fundamental⁵ (MEC)⁶, que tem uma base nacional comum, que pode 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.

Este currículo deve abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil. O ensino da arte e a prática da educação física são componentes curriculares obrigatórios da educação básica integrada à proposta pedagógica da escola de maneira que àquela promove o desenvolvimento cultural dos alunos, e esta seja facultativa a sua prática (MEC, 2017).

É obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. O conteúdo programático incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos.

O ensino da história e cultura afrodescendente e indígena amparado pela lei nº 11.645/08, 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 Indígena":

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º 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 brasileiras (DOU).

Segundo o PPP da escola, “indígenas e afro-brasileiros ainda são vistos na escola de forma preconceituosa e estereotipada, ou seja, sem respeito às suas características étnicas e

⁵ Base nacional comum curricular, prevista na Constituição de 1988, na LDB de 1996 e no Plano Nacional de Educação de 2014, a BNCC foi preparada por especialistas de cada área do conhecimento, com a valiosa participação crítica e propositiva de profissionais de ensino e da sociedade civil. Em abril de 2017, considerando as versões anteriores do documento, o Ministério da Educação (MEC) concluiu a sistematização e encaminhou a terceira e última versão ao Conselho Nacional de Educação (CNE). Com ela, redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares passam a ter uma referência nacional obrigatória para a elaboração ou adequação de seus currículos e propostas pedagógicas. Essa referência é o ponto ao qual se quer chegar em cada etapa da Educação Básica.

⁶ Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>> Acesso em: 3-mai-2017

culturais.” Observa-se, portanto, a preocupação com a inclusão e a atenuação da discriminação étnico-racial dentro do espaço escolar. A escola cita dois documentos que podem ajudar a comunidade e a escola a mudar essa visão, com uma abordagem que garanta os direitos educacionais e culturais dessas populações. Esses documentos são o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI (2005) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2004).

A Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, descreve as orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta, “promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática.”

1º A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira.

2º O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas (DOU).

A escola prevê no seu PPP, que serão realizados, pelas coordenações pedagógicas, “o aprofundamento de estudos, para que os professores concebam e desenvolvam unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares.” Sendo assim, complementa que o conteúdo referente à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, “abordados de forma contextualizada e relacionadas aos conteúdos das disciplinas, sempre que for possível a articulação entre os mesmos.”

O Projeto Político Pedagógico, segue o padrão de estrutura escolar do Estado do Paraná, pois, não é citado no projeto particularidades da cidade de fronteira e também da diversidade cultural vivida por esta escola. Portanto, não são previstas no PPP ações específicas para o trabalho desta diversidade cultural na escola.

Neste contexto, o debate sobre as identidades no espaço escolar, como elemento curricular, deve ser visto como um ponto de partida para a discussão de uma política democrática que promova, continuamente, a reflexão dos direitos e deveres, tanto coletivos

quanto individuais. O exercício da cidadania e da democracia implica em aceitar outras formas de construção e de posicionamento social dos sujeitos.

Após o conhecimento do espaço que é a escola e o olhar a partir da documentação, o PPP, partiremos para o conhecimento dos personagens deste espaço, a comunidade escolar, composta por alunos, professores, pais e funcionários.

1.1.5 O perfil dos alunos

No espaço escolar, encontramos a diversidade cultural, formada por alunos de diferentes nacionalidades, ou mesmo brasileiros, mas com descendência e convivência com a cultura nacional de seus pais.

De acordo com dados obtidos junto à secretaria, são doze alunos paraguaios matriculados na escola, contudo, há também alunos de outras nacionalidades, como libaneses (quatro alunos), indianos (dois alunos), chineses (dois alunos), argentino e boliviano (um aluno respectivamente). Outra particularidade desta escola, é o grande número de filhos de brasileiros que moraram por algum tempo no Paraguai (brasiguaios) e também brasileiros vindos de outras regiões do Brasil para morar no Paraguai e estudar Medicina nas faculdades do outro país, mas os filhos estudam no Brasil.

No entanto ao olharmos mais atentamente, observamos tantos outros alunos, que são brasileiros, pois apresentam registro de nascimento no Brasil, mas que tem convívio com culturas nacionais diferentes em casa. Como exemplo, as crianças brasileiras que viveram no Paraguai com suas famílias, que, portanto, tem enraizado características do país vizinho, como a língua, falam português, mas usam com frequência o espanhol e guarani. Da mesma forma, as crianças de descendência libanesa, tem nacionalidade brasileira, mas têm frequente e intensa exposição à língua árabe e as tradições vividas e preservadas em casa pela família.

Outra situação que observei no espaço da escola, é um número crescente de alunos vindos do nordeste do País acompanhando seus pais que vem fazer faculdade de Medicina no Paraguai, trazem consigo a cultura, hábitos e sotaque da sua região, que muitas vezes chamam a atenção em sala de aula pela forma de falar.

Para a quantificação e qualificação dos alunos, inicialmente fiz a análise pelos relatórios de nacionalidade que o sistema de matrículas fornece, como mostra a gráfico abaixo.

Gráfico 01 - Demonstrativo de alunos de nacionalidade brasileira e estrangeiros



Fonte: A autora (2018)

Porém os números referentes às nacionalidades não refletem a realidade da diversidade cultural da escola, uma vez que como dito anteriormente, alguns alunos têm nacionalidade brasileira, mas tem fortemente presente culturas nacionais de seus ascendentes.

A dimensão territorial grandiosa do Brasil, bem como a população miscigenada, principalmente com grande quantidade de descendentes de europeus, africanos, asiáticos e índios, apresenta uma vasta diversidade cultural do povo brasileiro.

Durante uma de minhas visitas à escola (23 de maio de 2018), observei a formação de uma fila da turma de segundo ano, ao final do recreio. Uma situação me chamou atenção e levou também à reflexão de como a miscigenação brasileira se reflete e/ou replica sua diversidade cultural e étnica na escola. Estavam ali perfilados numa mesma fila, alunos brasileiros, com características de diferentes descendências, entre elas alemã, japonesa, libanesa, africana, mas também alunos de nacionalidade paraguaia, que em meio a tanta miscigenação não se poderia afirmar que não eram brasileiros como as demais crianças da fila.

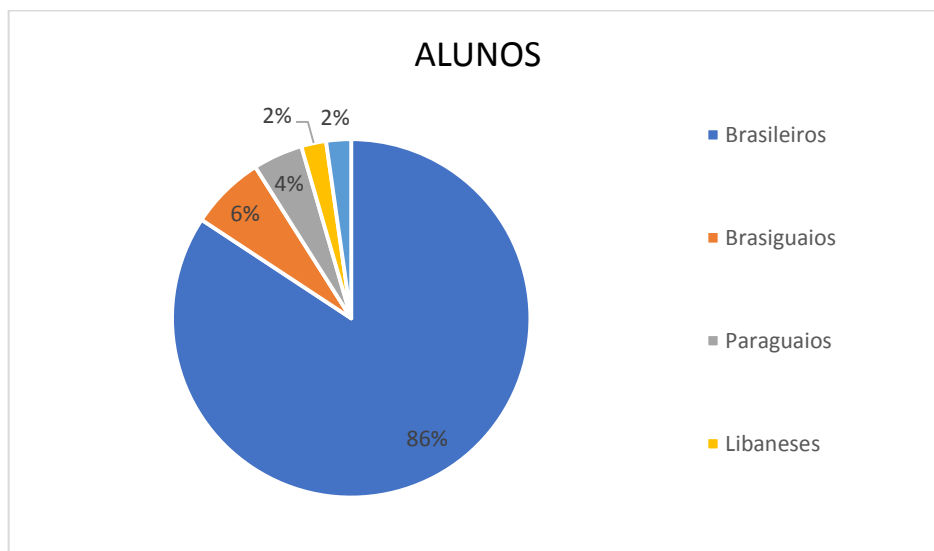
A cultura de um povo é formada por vários elementos, as crenças, ideias, mitos, valores, danças, festas populares, alimentação, modo de se vestir, entre outros fatores. É uma característica que define um grupo, uma comunidade. A cultura é repassada entre as gerações e representa aspectos identitários desta população. O termo diversidade diz respeito à variedade e coexistência de diferentes ideias, características ou elementos distintos entre si, em determinado assunto, situação ou ambiente.

A diversidade cultural presente não apenas no cotidiano da escola, mas também fora dela, nos acena a conviver com diferenças de todas as ordens, exigindo de todos e de cada um

a tolerância e o respeito ao diferente. Mas não é fácil reconhecer e aceitar a diversidade ou diferença. Todos são diferentes, seja por sua origem, cultura, ou mesmo aqueles que compartilham da mesma nacionalidade e descendência, diferem nas formas de pensar e agir. A verdade é que todas as pessoas são diferentes e isso, muitas vezes, é motivo de conflitos.

Portanto, para quantificar e qualificar essa diversidade, foi preciso um olhar além dos números e estatísticas do sistema de matrículas. Realizei conversa com cada professor sobre alunos com características de forte influência cultural de outra nacionalidade, por terem vivido em outro país, embora seja brasileiro, ou por terem um dos pais ou ambos de outra nacionalidade, com o intuito de quantificar e qualificar a diversidade cultural desta escola de fronteira (Gráfico 02).

Gráfico 02 - Demonstrativo de alunos com influências de outra nacionalidade, por terem vivido em outro país ou por terem pais de outra nacionalidade.



Fonte: Gráfico elaborado pela autora (2018)

Observamos, portanto, que a maior influência cultural dentro da escola depois da nacional, é a Paraguaia. Somando alunos de nacionalidade paraguaia e os brasileiros que viveram no Paraguai (brasiguaios) e, portanto, tem forte influência da língua e costumes do país vizinho, totalizam 10% dos alunos da escola.

Esta escola, por estar em região de fronteira, e geograficamente tão próxima ao Paraguai, agrega a toda sua diversidade cultural brasileira, a existência de alunos estrangeiros e entre eles a maioria paraguaio.

A caracterização do perfil dos alunos paraguaio desta escola foi construída com base inicialmente na minha análise dos históricos escolares, posteriormente em conversas com pais

e responsáveis, com professores e principalmente com alunos.

Pretendo com este texto contextualizar o leitor sobre a realidade destes alunos paraguaios, brevemente apresentando a situação destes alunos na escola, e na comunidade em que vivem.

Para preservar as identidades dos sujeitos participantes desta pesquisa, todos os nomes aqui apresentados são fictícios, respeitando os critérios éticos das pesquisas com seres humanos.

Ao longo das minhas visitas à escola, fui agregando a este estudo os alunos matriculados com o ano letivo de 2018 em andamento. Quando iniciei o levantamento dos históricos escolares, no mês de abril, haviam 9 alunos de nacionalidade paraguaia matriculados na escola, até o fim das minhas visitas, totalizaram 12 alunos.

Os alunos estão distribuídos em diferentes séries da escola. Há alunos recém-chegados e outros que já estão na escola há 4 anos, o que me possibilitou visualizar a adaptação destes estudantes em diferentes etapas dentro da escola. Ou seja, as dificuldades dos recém-chegados e as superações dos discentes há mais tempo matriculados.

A observação dos históricos escolares disponíveis na secretaria e as conversas informais com o secretário, coordenação pedagógica, e pais ou responsáveis pelas crianças, permitem afirmar, que historicamente a maior parte das crianças são filhas de pai e mãe paraguaios, mas a miscigenação também está fortemente presente, com pai paraguaio e mãe brasileira ou o contrário.

Apresento agora cada aluno de nacionalidade paraguaia, seu contexto familiar e a condições de chegada e permanência na cidade de Foz do Iguaçu.

Mahia, 8 anos, está no segundo ano, iniciou na escola em 2017 no primeiro ano. O pai trabalha em uma mecânica no bairro, como a intenção era vir morar no Brasil, mas ainda não tinham casa aqui, ele matriculou a criança na escola e a trazia todo dia até se organizarem com a moradia. Mahia ficava na escola o dia todo, pela manhã na aula e a tarde no reforço, ao final da tarde voltava para casa no Paraguai com o pai. Essa situação permaneceu por quase seis meses, e aproximadamente um ano e meio moram no bairro. A mãe é do lar e o pai continua trabalhando na mecânica.

Quando chegaram no Brasil, apenas o pai falava um pouco de português, a mãe e Mahia não falavam a língua e compreendiam muito pouco. Atualmente Mahia, que já está há um ano na escola, fala melhor o português e compreende bem os colegas e professores.

O início na escola foi um tanto complicado pela dificuldade em se comunicar. Ficava isolada, não se relacionava com as crianças pois elas não a entendiam, em razão disso ficava irritada e até agressiva com colegas e professores. Os colegas a excluía, primeiro pela

dificuldade da língua e depois pelos comportamentos agressivos. Encaminhada pela escola, fez acompanhamento com psicóloga.

Vitor, 6 anos, está ingressando na escola no primeiro ano, mora com os pais e um irmão mais velho. A mãe é brasileira e o pai paraguaio, moravam no Paraguai e trabalhavam na área comercial de Ciudad del'Este, mas com a diminuição das vendas foram demitidos, então como não conseguiam outro emprego na cidade, vieram residir no Brasil no ano de 2017.

Vitor fala português, porém como o pai fala espanhol e guarani em casa, ele acaba falando as duas línguas. A família mora nas proximidades da escola, os pais trabalham em um hotel da cidade, como copeira e garçom.

Observo Vitor em sala, é bem quieto, tímido, fica cabisbaixo, não interage com os colegas. Em uma atividade de nomeação de figuras observo o sotaque espanhol, nos fonemas z/v, e na nomeação às vezes nomeia em espanhol, exemplo: campana (barraca).

A mesma situação observa-se na família de Lucas, 6 anos, que está no primeiro ano do ensino fundamental, a mãe é brasileira e o pai paraguaio, falam três línguas em casa, português, espanhol e guarani. Segundo a mãe, o pai tenta falar mais português, mas quando se dão conta já estão falando espanhol. Lucas, fala e compreende bem o português, tem apenas um sotaque característico do espanhol em sua fala. Os pais trabalham com comércio de mercadorias compradas no Paraguai.

Em sala Lucas é quieto, mas participa bem das aulas quando a professora solicita, observo que tenta controlar o sotaque do espanhol quando fala, prestando mais atenção ao pronunciar fonemas que são diferentes entre português e espanhol, como por exemplo o som do /j/ e o /r/.

Josué, tem 7 anos, mora com os pais, e dois irmãos menores, de 2 anos e de 6 meses. O pai trabalha na construção civil, a mãe trabalha em casa para cuidar do bebê, mas tem a intenção de voltar a trabalhar como babá. Moram há um ano no Brasil. Avinda foi motivada porque o pai veio para trabalhar com o cunhado em uma obra. Outros trabalhos foram aparecendo e então resolveu ficar no Brasil e trouxe a família. Falam bem o idioma português. Josué às vezes se confunde entre as línguas, mas fala e compreende bem.

Na sala de aula Josué é quieto, mas interage com os colegas, e no recreio brinca com vários meninos de correr, de futebol, interagindo bem com todos.

Luiz e Miguel, são irmãos, estão no primeiro e segundo anos respectivamente. Miguel, 9 anos, entrou na escola em 2017 no primeiro ano, e Luiz, 7 anos, está iniciando no ano de 2018 no primeiro ano.

Vieram com os pais para o Brasil para procurar melhores condições de vida. No

Paraguai o pai trabalhava como vendedor ambulante na área comercial de Ciudad del'Este, a mãe é do lar e cuida da filha caçula de um ano, nascida no Brasil. Atualmente, o pai trabalha na construção civil, pedreiro. A mãe não está trabalhando, pois não conseguiram matricular a filha menor no CMEI do bairro por falta de vagas, mas assim que conseguir, pretende trabalhar como doméstica, atividade que tinha no Paraguai, para ajudar no rendimento da casa.

Os pais são paraguaios, a linguagem em casa era o guarani e espanhol, o pai, por trabalhar no comércio de Ciudad del'Este falava português, mas não usava esta língua em casa, a esposa e os filhos não tinham contato com português. Moram no Brasil há um pouco mais de um ano, os meninos já falam e compreendem melhor o português, e em casa falam o espanhol e guarani entre a família, usam o português em conversas com outras pessoas e na escola.

Rubens, tem 10 anos, está no terceiro ano, sempre viveu no Paraguai, ingressou este ano na escola, já estudava no país vizinho. O pai é brasileiro e a mãe paraguaia, moravam na área rural de Hernandárias, no Paraguai, a 40 Km de Foz do Iguaçu. Eram arrendatários de uma chácara, mas foram retirados de lá por uma desapropriação. O pai então, resolveu voltar para o Brasil, trabalha aqui na construção civil e a mãe trabalha como doméstica. Moram no bairro, e tem mais um filho de 5 anos, nascido no Brasil, enquanto ainda residiam do Paraguai. Na família falam o português e o guarani, as crianças falam e compreendem bem as duas línguas.

Em sala de aula Rubens é quieto, manifesta-se quando solicitado, tem boa interação com os colegas, ele comenta que não sentiu muita dificuldade em se entrosar com as crianças porque sempre falou português, o mais difícil foi a aprendizagem, pois os estudos que fez no Paraguai não correspondiam as séries aqui no Brasil, então está repetindo o terceiro ano.

Stephanie e Josias, 6 e 7 anos respectivamente, ingressaram na escola neste ano, no mês de abril, já com o ano letivo em andamento. A família veio buscar trabalho e melhor remuneração no Brasil. O pai tem feito alguns trabalhos informais, a mãe ainda desempregada cuida dos filhos e da casa.

A família tem fisionomia com características indígenas, o pai relata que são descendentes de indígenas, seus avós ainda viviam em aldeias no Paraguai, mas pela dificuldade financeira, seus pais foram para a cidade e trabalhavam na lavoura, e assim ele e a esposa da mesma forma.

Residem na parte mais carente do bairro, em condições bastante precárias de habitação e saneamento. Mas segundo o pai está melhor do que onde viviam no Paraguai, pois aqui no Brasil ele vislumbra sair desta condição em algum tempo, já no Paraguai não tinha expectativas de mudança, pois tem pouca escolaridade e moravam em área rural com plantio de mandioca para consumo e venda. A família não fala português, falam espanhol e guarani.

Em sala de aula há bastante dificuldade na comunicação. Em uma das aulas que acompanhei, na sala de Stephanie, a professora apresentava o alfabeto, mostrava uma letra e as crianças diziam que palavra correspondia, quando a professora apresentou a letra B e perguntou que palavra se escrevia com esta letra, Stephanie respondeu rapidamente “*pelota*”, a professora com muita sensibilidade explicou que sim seria a “*bola*”, em português.

Josias também passa pela mesma dificuldade de comunicação, por vezes não entende o que a professora solicita que se faça na tarefa escrita, então ele apenas rabisca a atividade ou preenche aleatoriamente com letras e números. No recreio os irmãos ficam sempre juntos e sem interagir com as crianças, estas por sua vez, as ignoram.

Alissia, tem 10 anos, está na escola há dois anos, estudava no Paraguai antes. Ao chegar fez uma avaliação para estabelecer em que série iria estudar. Está atualmente no quarto ano. Morava com os pais e um irmão mais velho de 15 anos, em Minga Guaçu, viviam da plantação de alguns alimentos, vendidos aqui no Brasil e são caseiros de uma horta. Moram no bairro um pouco distante da escola, mas a Alissia estuda nela pois foi o local no qual encontraram vaga quando chegaram ao país. Agora já estava acostumada segundo a mãe. Os pais e Alissia já falam português, porém com algumas confusões entre as línguas.

Na escola Alissia teve dificuldades de adaptação no início, e ainda possui dificuldade de aprendizado, escreve e lê com dificuldade. Em sala de aula Alissia é bastante ativa, conversa com os colegas, participa. A professora por várias vezes precisa chamar sua atenção, pois tumultua a sala com conversas e brincadeiras.

Marco, 9 anos, está há dois anos na escola. A mãe veio para o Brasil trabalhar como doméstica, inicialmente ficava no emprego a semana toda e retornava no final de semana, Marco ficava com os avós no Paraguai. A mãe casou-se com um brasileiro, e quando pode, trouxe Marco para morar com ela, moram no bairro em uma casa simples, alugada.

Yasmim, 10 anos, está a mais tempo na escola, matriculada no 5º ano, estuda nesta escola desde o primeiro ano do ensino fundamental, mora com os avós maternos. Veio morar com os avós pois a mãe, que ainda mora no Paraguai, não tinha condições de trabalhar e cuidar da criança.

Os avós têm um comércio, uma mercearia pequena no bairro da escola, residem neste local há pelo menos 10 anos. Os filhos ficaram no Paraguai pois já trabalhavam e estudavam no país vizinho.

Yasmim já está bem adaptada à escola, com o idioma e os colegas, é bem quieta em sala, tem duas amigas com quem conversa e brinca no recreio, não apresenta dificuldades escolares, tem bom rendimento e boas notas.

Os relatos acima, nos fazem perceber algumas peculiaridades e também situações que são recorrentes entre as famílias e vividas pelas crianças na escola.

Podemos destacar que a motivação para a vinda ao Brasil em geral tem o objetivo de melhora da qualidade de vida, por aqueles que exerciam trabalhos mais simples no Paraguai. *“Aqui tinha emprego que lá até tinha, mas ganhava pouco, aqui ganho melhor [...]”* (pai de Mahia, 18 de abril, 2018).

No geral, os pais trabalham na construção civil, vendas de produtos trazidos do Paraguai e no comércio da cidade. As mães, trabalham em casa, ou como domésticas, com exceção de dois casos em que trabalham com vendas e na rede hoteleira da cidade, como destacam os relatos: *“[...]aqui paga melhor pelo serviço, e tem muito trabalho na construção[...] pra mulher que trabalha na casa de família também pagam melhor que lá e tratam melhor a gente também[...]”* (pai de Rubens, 18 de abril, 2018); *“a gente veio tentar trabalho aqui né, porque a gente trabalhava em Ciudad del’Este, lá, não somos de trabalhar na roça essas coisas, daí eu consegui um emprego no hotel primeiro daí consegui pra ele também”* (mãe do Vitor, 17 de abril, 2018).

Quanto às crianças na escola, é comum os relatos de dificuldades com a língua, principalmente aqueles alunos em fase de alfabetização. Das doze crianças desta pesquisa, oito tem ambos pais paraguaios, dois tem mãe brasileira, e dois tem pai brasileiro.

Grande parte das famílias, oito delas, não falavam com fluência o português quando chegaram no Brasil, portanto as crianças na escola sofreram com dificuldades de comunicação em sala de aula e fora dela, *“no começo eu achava estranho, porque eu também não entendia o que falavam, e eles riam do que eu falava, mas agora eu falo igual todo mundo, não tenho mais problema”*, como conta a aluna Yasmin (16 de abril, 2018).

Mesmo as crianças que tinham contato com a língua portuguesa em casa, por haver um dos pais falantes do português fluente, também apresentaram dificuldades escolares por confundir muitas vezes as duas línguas, *“ele fala português, mas as vezes ele confunde e fala espanhol para as coisas[...]”* (mãe do Lucas, 16 de abril). Situação semelhante pude observar com Sthefanie em sala de aula, quando na nomeação do alfabeto ela usa a nomeação em espanhol, embora compreenda a fala da professora em português.

Esta confusão das línguas, muitas vezes leva os alunos paraguaios a tentarem disfarçar a fala em outra língua, ou até mesmo se calarem em sala de aula para que não sejam percebidos como não falantes do português. Como observei nas salas de aula, com poucas exceções, estes alunos são bem calados, e se policiam para não usar termos em espanhol, e também disfarçam as pronúncias diferentes de fonemas, como /r/ e /j/.

Observei estas tentativas mesmo em crianças com menor idade, como Lucas por exemplo, que ainda com 6 anos, mas já apresenta estas tentativas de adequar-se a fala da maioria da sala. Como uma necessidade de se igualar, de não ser diferente.

Os alunos que iniciaram os estudos no Paraguai sofreram com a adaptação dos conteúdos de cada série, *“está difícil pra ele a escola, porque lá no Paraguai era outras coisas que aprendia, daí acho que ele não aprendeu tudo que os brasileiros aprenderam”*, comentário feito pelo pai de Rubens (17 de abril, 2018).

A matrícula do aluno estrangeiro na escola brasileira no Estado do Paraná, é regida pela Deliberação Estadual 09/01. Este documento autoriza a matrícula do aluno estrangeiro na série equivalente àquela que cursava no seu país.

Entre os países do Mercosul (Paraguai, Argentina e Uruguai), conforme o parágrafo 2º citado abaixo, é dispensada a autenticação dos documentos de transferência, pelo consulado brasileiro, podendo ser a tramitação documental realizada diretamente entre as instituições de ensino dos dois países.

Art. 31 – A equivalência de estudos incompletos do ensino Fundamental e Médio cursados em escolas de país estrangeiro, será realizada por estabelecimento de ensino reconhecido.

§ 2.º - O estabelecimento de ensino deverá observar: I – as precauções indispensáveis ao exame da documentação do processo, cujas peças, quando produzidas no exterior, devem ser autenticadas pelo cônsul brasileiro da jurisdição do local onde foram realizados os estudos ou, na impossibilidade disso, pelo cônsul do país de origem no Brasil, exceto dos países pertencentes ao Mercosul.

Para aqueles casos de alunos sem documentação da escola anterior, é recomendado pela Deliberação que este seja matriculado na série correspondente à sua idade.

Art. 35 – O aluno oriundo de país estrangeiro que não apresentar documentação escolar e condições imediatas para classificação, deverá ser matriculado na série compatível com sua idade, em qualquer época do ano, ficando a escola obrigada a elaborar plano próprio para o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades necessárias para o prosseguimento de seus estudos.

Os alunos Rubens e Alissia, estudavam anteriormente no Paraguai e deram continuidade aos estudos no Brasil. A aluna Alissia não apresentou documentação da escola anterior, segundo a escola os pais dizem que a instituição do outro país não forneceu tais documentos. A assistente social da Secretaria Municipal de Educação acompanhou o caso e a escola realizou a matrícula da aluna na série correspondente ao seu rendimento após aplicação de uma avaliação. Este procedimento não segue o artigo 35 citado acima.

A escola diz que, na ocasião não tinham esta informação, portanto realizavam uma prova

de equivalência, e ainda relatam que os alunos sempre chegam com dificuldades de acompanhar a série correspondente a idade. Atualmente não realizam mais esta conduta, e matriculam a criança neste caso de acordo com sua idade.

A aluna Alissia, por sua idade, deveria estar cursando uma série a frente. Em conversa com a aluna sobre a mudança de escola, ela diz não se incomodar com a necessidade de repetir uma série, *“eu quando cheguei [...] fiz uma prova para saber em que sala eu iria estudar, daí fiquei na sala que eu podia acompanhar, mas os alunos são mais pequenos [...] mas é que os anos do Paraguai são diferentes [...] eu demoro um pouco pra aprender[...] gosto da minha professora e dos meus colegas [...] (Alissia, 15 de maio)”*.

O aluno Rubens, foi matriculado com a documentação trazida da escola anterior. Mas já estava cursando a série não correspondente a sua idade no Paraguai, e no Brasil deu continuidade a série que cursava. Segundo o pai de Rubens, eles esperaram um ano a mais para matriculá-lo pois moravam distante da escola e a locomoção era difícil.

O aluno apresentou muitas dificuldades de aprendizado, e mesmo fazendo reforço em contra turno, e a participação frequente da família, reprovou o terceiro ano.

A família de Rubens é bastante atuante na escola, os pais estão sempre em contato com professores e coordenação, para saber como o aluno está e procuram ajudar. Também ajudam nas promoções que a escola faz, como as rifas, e festas para arrecadar dinheiro para reparos e compras de equipamentos da escola. Este comportamento atuante não é comum na comunidade no entorno da escola, são poucos os pais que se envolvem com estas atividades.

1.1.6 Perfil dos professores e funcionários da escola

Em minhas visitas na escola, por várias vezes tive a oportunidade de conversar com professores e funcionários, no horário do lanche, na sala dos professores ou pelo pátio da escola. Nestas conversas procurei colher informações que pudessem levar a construção de algumas características do perfil destes funcionários. Os nomes aqui citados, da mesma forma como os anteriores, serão fictícios, para preservar a identidade dos personagens.

As funcionárias dos serviços gerais residem todas no bairro, a funcionária mais antiga da escola, Regina, mora a duas quadras da escola há mais de 20 anos. Ela conta que viu a escola ser construída desde a sua primeira fundação, que o bairro foi ficando populoso com a vinda de pessoas que trabalhar no Paraguai, *“na época que o Paraguai era bom de passe muamba, muita gente veio morar pra cá pra trabalhar ali, daí o bairro foi crescendo”* (29 de maio, 2018).

Sempre houve paraguaios morando no bairro, segundo a funcionária que reside ali, os

paraguaios vêm para o Brasil tentar “melhorar de vida”. Outra funcionária, Maria, denomina-os como índios, *“as paraguaias, que são índias né, elas vêm com todos os filhos, sempre tem três ou quatro e ficam pedindo dinheiro ali no sinal da avenida, essa vem sem marido, e moram lá embaixo na favela por um tempo, depois voltam para lá”* (05 de junho, 2018).

Observa-se na conversa com a funcionária, que a concepção que se tem dos paraguaios é que são inferiores, por preservarem características e hábitos considerados indígenas. Muitas vezes nos relatos o termo “índio” é usado como pejorativo, como pessoas com menor capacidade intelectual, *“... o problema é que eles vêm pra cá e daí ficam aí pelas ruas pedindo dinheiro, não sabem trabalhar né, ficam por aí...andando...”* complementa Maria (05 de junho, 2018).

Por outro lado, a convivência com aqueles que residem no bairro há algum tempo acaba por mudar essa visão, Regina, diz que os que ficam no bairro, são bons vizinhos, *“ [...] a sim, tem os que são mais índios, esses vem pra ficar pedindo na rua, mas tem os que são trabalhadores sabe, que trabalhavam na roça lá, daí aqui trabalham de pedreiro e as mulheres de babá de criança [...] Tenho um vizinho de muitos anos que são gente muito boa, a gente senta no final da tarde na rua para tomar um terere todo mundo junto[...] já são meio brasileiros [...]”* (05 de junho, 2018).

Nos comentários acima observo que existe o reconhecimento por aqueles que exercem trabalhos formais, como sendo pessoas melhores, mais confiáveis. Seria talvez o reconhecimento do outro como igual, como pessoas que passam pelas mesmas lutas e buscam uma vida melhor.

Também posso destacar, o comentário sobre o “terere”⁷ feito pela funcionária. O hábito da bebida é originalmente paraguaio, e tem origens indígenas, e neste caso a Regina não se incomoda em aderir e compartilhar um costume, comenta até que são “meio brasileiros”. Mas neste caso não estará ela sendo “meio paraguaia”?

Talvez a dificuldade seja em aceitar a diferença do outro, pois os hábitos que são aceitáveis do ponto de vista social, não são vistos como diferença cultural, ou menosprezados, mas pelo contrário, são aceitáveis e assimiladas ao cotidiano.

Sobre as crianças que chegam na escola, Maria e Regina concordam que inicialmente a adaptação é difícil, *“a eles quando chegam, aqueles que não falam português, ficam quietinhos*

⁷ A bebida tradicional no Paraguai, trata-se de uma infusão de Erva Mate com água gelada. No Brasil é comum adicionar suco ou limão à água, já no Paraguai o terere tradicional é bebido com infusão de ervas medicinais amargas.

assim, não se misturam com as outras crianças” (Regina, 29 de maio, 2018).

Também sobre a convivência das crianças elas concordam quando comentam que os paraguaios são discriminados pelas outras crianças, *“Dá dó deles, porque as crianças tiram saro, da roupa deles, porque são bem pobrezinhos, chamam de indiozinhos, uns ficam no canto, outros ficam irritados e querem bater nas outras crianças”*, segundo Regina (29 de maio, 2018), e Maria complementa, *“mas é até fazer uma amizade e começar a falar português, que daí já vão brincando junto, mas leva um tempo”*(05 de junho).

No relato destaco a discriminação que os alunos estrangeiros sofrem. O preconceito e a marginalização que eles sofrem ao chegarem, faz com que desenvolvam estratégias de aproximação e aceitação pelo grupo. E isto significa tornar-se igual, ou menos diferente, se apoderando dos costumes e hábitos locais para igualar-se aos que os discriminam.

Os professores, na sua maioria (vinte e dois do total de vinte e sete professores), já estão na escola há mais de 10 anos, e todos relatam que gostam da escola com as particularidades que tem. Os professores que moram nas proximidades são seis, e são também os mais antigos da escola, lecionam no estabelecimento de ensino há mais de doze.

Relatam que gostam de morar nas proximidades da escola, pela facilidade de estar perto do trabalho, mas também porque o bairro é bem localizado em relação a proximidade com comércio e o centro da cidade. Relatam também que atualmente o bairro não é mais violento como já foi há alguns anos atrás, *“... é tranquilo morar aqui, lógico tem problemas de segurança como todo lugar, mas já foi bem pior...”* relata professor Júlio (24 de abril, 2018). A professora Marisa complementa, *“...agora o problema daqui é que tem a rota do tráfico de drogas ali pra baixo [...] (se referindo à favela nas proximidades do rio Paraná) [...] mas pra quem mexe com isso, pra gente de bem não tem problemas aqui [...] (24 de abril, 2018)”*.

Dos demais vinte e um professores, oito lecionam na escola entre cinco e dez anos, e os demais a menos de cinco anos. Estes professores moram em outros bairros, a maioria próximos ao bairro da escola, com exceção de três professores que moram em bairros distantes, em outra região da cidade, e uma professora mora em uma cidade vizinha a Foz do Iguaçu.

A professora Ana, que leciona há aproximadamente doze anos, relata que há cinco ou seis anos começaram a estudar mais alunos paraguaios e de outras nacionalidades na escola, e que o número de alunos desta nacionalidade teve um período de maior incidência, há quatro anos atrás. Nesta época estes alunos ficavam o dia todo na escola, para fazer o reforço no contra turno, almoçavam na escola: *“à já teve mais paraguaios [...] acho que quando as coisas estavam mais difíceis lá eles vinham muito pra cá, agora tem pouco [...]”*, relata a professora (15 de maio, 2018).

O relato da professora também expressa a dificuldade dos alunos na adaptação, “[...] *é sempre a mesma coisa, eles vêm muito atrasados de lá, o ensino é muito fraco, daí chegando aqui não conseguem aprender, e ainda mais porque não entendem a gente [...]*” (15 de maio, 2018).

Em conversa na sala dos professores na hora do recreio os professores concordam com o relato acima, a respeito da inferioridade que acreditam ter do ensino no Paraguai em relação ao brasileiro.

Quanto à dificuldade de aprendizagem dos alunos, outros professores também concordam que o não domínio do português impede o desenvolvimento da aprendizagem, “[...] *a maior dificuldade é daqueles pequenos, que chegam para alfabetizar, e mesmo os que já falam melhor o português eles confundem muito, acaba atrasando o aprendizado [...]*” afirma o professor Júlio (24 de abril, 2018).

A professora Simone é alfabetizadora e comenta um relato ocorrido em sala, “[...] *o meu aluno fala e entende o português porque os pais já falam bem, mas quando vamos nomear figuras, ou mesmo quando fala espontâneo, ele confunde as duas línguas, fala um pouco uma e a outra [...]*” (24 de abril, 2018).

Pergunto aos professores se falam espanhol, nenhum deles diz falar fluentemente, a maioria diz falar “portunhol”, uma mistura do português com espanhol, que afirmam ser “*como a maioria das pessoas que moram em Foz falam.*”

Questiono sobre o comportamento dos alunos em sala e da participação da família na escola. A maioria dos professores relatam, que os alunos estrangeiros são bastante quietos, não se manifestam em sala de aula, “[...] *sempre que tive alunos do Paraguai, foram bem quietinhos [...]*” afirma professora Marisa (07 de maio de 2018). Professor Júlio também concorda, “*São sempre bem-educados, e quietos, são crianças mais caladas mesmo [...]*” (07 de maio, 2018).

Em relação às famílias, segundo os professores, algumas são mais participativas no processo de aprendizagem do aluno, outras por sua vez, poucas vezes aparecem na escola. Eles também concordam que essa característica não é particular aos paraguaios, as famílias do bairro na maioria não são participativas no ambiente escolar. A professora Alice comenta, “[...] *tem aqueles pais que vem sempre e perguntam como o filho está, seja brasileiro ou paraguaio, mas tem aqueles que nunca aparecem também [...]*” (, a professora Vania complementa, “*...não vejo diferença entre famílias brasileiras e outras, tem pais bem interessados, mas a maioria não vem na escola...*”.

Quanto a cultura dos países vizinhos, pergunto se há algum trabalho de valorização e

troca cultural entre os alunos, os professores relatam que não, o currículo segue o padrão do Estado do Paraná e são abordados conteúdos tradicionais, a professora Juliana, conclui da seguinte forma, “ é o currículo padrão de Ensino né, o que se ensina aqui é o mesmo que se ensina em Santa Helena por exemplo, tudo igual...”, destaca portanto, que as particularidades culturais da escola não são abordadas no processo de Ensino.

Ainda sobre este tema, falo com os professores sobre o PPP da escola, no qual consta sobre o conteúdo da cultura afro-brasileira e indígena que devem ser trabalhados de forma difusa dentro dos conteúdos básicos. Todos os professores confirmaram que tem conhecimento do PPP da escola, e que envolvem os temas determinados nas aulas quando é possível a contextualização. Mas, me relatam que estes temas são trabalhados de forma bem superficial, a cultura indígena por exemplo, não são abordadas a história e cultura Guarani, a vivência indígena local. “o índio mesmo, a gente trabalha em sala, a casa do índio, a tribo, a caça, a pesca etc., mas a gente não fala das tribos daqui ...”, a professora Ana afirma, “a lenda das cataratas fala dos índios Naipi, Tarobá, que moravam aqui, mas a gente não detalha a cultura guarani, deveria, né ?...” a professora Marisa complementa.

Com estes relatos observamos as peculiaridades vividas na escola de cidade de fronteira, o contato com outra língua, e as culturas que convivem dentro do espaço escolar, que são percebidas, mas não são exaltadas nem valorizadas, são muitas vezes silenciadas.

Faremos no texto seguinte a análise e discussão sobre a escola no contexto da fronteira, qual seu papel e como ela se constitui como espaço de construção e interação cultural.

1.2 ESCOLA NO CONTEXTO DA FRONTEIRA

Entendemos que a educação e o papel da escola em área de fronteira ainda se constituem como grandes desafios para a integração e as relações de multiculturalidade e interculturalidade, entretanto, acreditamos que muitos avanços já ocorreram e muitos ainda estão por vir de modo a transformar o processo de ensino/aprendizado cada vez mais democrático, respeitando as especificidades locais e individuais.

A escola constitui-se como campo de socialização do conhecimento, e isto se dá por meio das relações sociais. Os processos educativos só podem ser analisados quando os abordamos como práticas das ciências sociais, pois as relações vividas pelos sujeitos influenciam no processo de ensino e de aprendizagem (FRIGOTTO, 2008).

A escola tem como responsabilidade dois pontos principais, primeiramente repassar os conhecimentos, tradições e valores através das gerações, mas ao mesmo tempo preparar o

sujeito para a busca do novo, novos conhecimentos, comportamentos e valores, pautados no respeito, solidariedade e cooperação com o outro (D'AMBRÓSIO, 2008).

As escolas brasileiras, responsáveis por atender a essa diversidade cultural, apresentam características peculiares, encontram-se muito próximas da linha de fronteira, entre Brasil e Paraguai, atendem alunos provenientes do país vizinho, são escolas públicas e por isso atendem a um currículo e uma estrutura funcional padronizadas e pautadas na legislação educacional brasileira.

Entretanto, ao adentrar a realidade da escola, verifica-se que as mesmas contam com alunos paraguaios, os quais nem sabem falar o português. Mas, estando em sala de aula brasileira, recebem todo o ensinamento dado aos alunos brasileiros.

O fato de existir nas escolas um currículo padronizado apenas para atender as crianças brasileiras, exige que se reflita mais profundamente como isto se aplica na escola que vive uma multiculturalidade.

A escola em cidade de Fronteira adquire identidade e características próprias que podem ser evidenciadas quando comparadas e analisadas frente a outras instituições educacionais de outras localidades. São diferenças não no cerne de sua qualidade enquanto instituição educacional, mas têm a ver com a cultura que a forma e se desenvolve ao seu redor, ou seja, estão ligadas à sua realidade.

Nestas escolas, o conhecimento da realidade da cultura local deveria ser imperativo para acolher idiossincrasias atraídas para o interior da escola, por isso a atualização antropológica, a necessidade de estudo em equipe e em rede, com intercâmbio entre educadores e instituições que atuam na faixa de fronteira. A realidade local precisa ser vivenciada em sala de aula, não apenas como ilustrações de conhecimentos, mas especialmente como caminhos de superação de afastamento entre as culturas.

Para Candau (2011) essa é a direção que deverá ser seguida para a concretização de uma escola democrática e justa, no sentido de promover a igualdade sem negar a diferença. A autora considera que:

[...] a dimensão cultural é intrínseca aos processos pedagógicos, “está no chão da escola” e potencia processos de aprendizagem mais significativos e produtivos, na medida em que reconhece e valoriza a cada um dos sujeitos neles implicados, combate todas as formas de silenciamento, invisibilização e/ou inferiorização de determinados sujeitos socioculturais, favorecendo a construção de identidades culturais abertas e de sujeitos de direito, assim como a valorização do outro, do diferente, e o diálogo intercultural. (CANDAU, 2011, p. 253).

A escola é neste contexto, um importante veiculador de uma identidade nacional,

pautada em valores e representações cívicas que aludem a um ideal identitário e de civilidade, que fundamenta a força do país sobre os demais.

É possível verificar que o grande desafio da escola permeia o desenvolvimento de um trabalho com a diversidade e sua transformação em aliados pedagógicos, ou seja, uma escola que se proponha a atuar de maneira ativa com a heterogeneidade, no sentido de legitimar as diferenças, ou seja, de valorizar outro.

A escola tem a função relevante de (re)conhecer, dar valor e poder a todos os sujeitos socioculturais, no sentido de reconhecer a diferença cultural como expressão positiva. Para tanto, a escola deve realizar um trabalho que vise ao desenvolvimento de ações que dialoguem com diversos conhecimentos e saberes, diferentes linguagens, distintas estratégias e recursos pedagógicos, entendendo a relevância de promover o reconhecimento das diferenças sociais, de defender e buscar os direitos, de evitar preconceito e discriminação, enfim, de tornar a escola um lugar plural.

Pesquisadores como Candau (2008, 2009, 2011), Fleuri (2002), entre outros, discutem que, para que a educação intercultural aconteça, é necessário que o professor reflita e vivencie, ativamente, a diversidade dos grupos sociais, étnicos, religiosos, culturais, entre outros etc. Candau (2009, p. 170) afirma que “[...] a educação intercultural não pode ser reduzida a algumas situações e/ou atividades realizadas em momentos específicos, nem focalizar sua atenção exclusivamente em determinados grupos sociais”. Trata-se de um enfoque global que deve afetar todos os atores e todas as dimensões do processo educativo, assim como os diferentes âmbitos em que ele se desenvolve. No que diz respeito à escola, afeta a seleção curricular, a organização escolar, as linguagens, as práticas didáticas, as atividades extraclasse, o papel do/a professor/a, a relação com a comunidade, etc.

A escola por si só não será capaz de enfrentar esses desafios e realizar seu papel, se ela não contar com meios para esse fim, ou seja, mecanismos que possibilitem e contribuam para a realização dos objetivos no sentido de diminuir as diferenças. Candau (2011, p. 253) afirma que estamos distantes de “instrumentalizar didaticamente a escola” no sentido de trabalhar com as diferenças, bem como de transformá-las em “vantagem pedagógica”, mas entende que estamos caminhando nessa direção.

E é nesse contexto que a autora espera e acredita numa educação e numa escola que caminhe na perspectiva do diálogo, que considere relevante o ‘outro’, que valorize o diferente, legitimando, assim, a perspectiva intercultural e a promoção de uma educação que, por meio do diálogo, procura reconhecer diferentes grupos sociais e culturais e que “[...] enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas

nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas” (CANDAUI, 2011, p. 52).

Alguns desafios perpassam a educação numa perspectiva intercultural, em que seja possível uma reconstrução, no sentido de penetrar no universo de preconceitos e discriminações o qual impregna as relações sociais que configuram os contextos que vivemos e caminhe para uma ressignificação dos direitos humanos e para uma concepção intercultural das políticas emancipatórias. A interculturalidade como “um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade”, também é um intercâmbio:

[...] que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença; um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados; uma tarefa social e política que interpela o conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade; e uma meta a alcançar. (CANDAUI, 2011, p. 10-11).

Candau (2011, p.12) ainda afirma que, mesmo com a introdução da perspectiva intercultural implantada nas reformas educativas em vários países latino-americanos, “não há um entendimento comum sobre as implicações pedagógicas da interculturalidade, nem até que ponto nelas se articulam as dimensões cognitiva, procedimental e atitudinal; ou o próprio, o dos outros e o social”.

Para garantir esse processo, investe-se na gestão dos sistemas de ensino, partindo-se do pressuposto de que ela permite o controle e o monitoramento do processo como um todo, identificando seus pontos débeis e investindo-se na operacionalização e na produtividade do sistema. Formas próprias do modelo de gestão do setor corporativo são aplicadas diretamente à educação, sem serem consideradas as especificidades desse âmbito, entendendo-se implicitamente que são adequadas em qualquer âmbito de “produção”.

O “formato” escolar predominante continua estruturado a partir dos referentes da modernidade, que são naturalizados e, mesmo, terminam por ser essencializados. Parece que há uma única e verdadeira maneira de se pensar a escola, seus espaços e tempos, sua lógica de organização curricular, sua dinâmica e, até mesmo, sua decoração e linguagem visual. Tudo parece concorrer para afirmar a homogeneização e padronização.

Candau (2010) considera fundamental “reinventar a escola” para que possa responder aos desafios da sociedade em que vivemos, critica a padronização e currículos únicos e

engessados e perspectivas que reduzem o direito à educação a resultados uniformes. Acreditar no potencial dos educadores para construir propostas educativas coletivas e plurais, na mobilização das comunidades educativas na construção de projetos político-pedagógicos relevantes para cada contexto. Nesse horizonte, a perspectiva intercultural pode oferecer contribuições especialmente relevantes.

No entanto, se não buscarmos mudar o olhar e situar-nos diante das diferenças culturais como riquezas que ampliam nossas experiências, dilatam nossa sensibilidade e nos convidam a potencializá-las como exigência da construção de um mundo mais igualitário, não poderemos ser atores de processos de educação intercultural na perspectiva que assinalamos. E, para tal, somos chamados a desconstruir aspectos da dinâmica escolar naturalizados que nos impedem de reconhecer positivamente as diferenças culturais e, ao mesmo tempo, promover processos que potencializem essa perspectiva (CANDAUI, 2010).

Portanto, podemos afirmar que a escola deve considerar a realidade do aluno para que este se sinta pertencente àquele espaço e se considere um agente de mudanças. Para tanto, a escola deve procurar trazer para o processo de ensino, aspectos locais relacionados à vivência dos alunos.

A educação e o papel da escola em área de fronteira ainda se constituem como grandes desafios para a integração e as relações de multiculturalidade e interculturalidade, visto que se não existem práticas que possibilitam o seu aparecimento, isso pode tornar a presença de outras culturas num mesmo espaço invisíveis.

No capítulo seguinte adentraremos ao cotidiano da escola, desenhando as vivências entre os sujeitos desta pesquisa, caracterizando as relações da fronteira a partir das relações vividas dentro do espaço escola.

2 CAPÍTULO II - VIVÊNCIAS E COTIDIANO DA FRONTEIRA: UM OLHAR A PARTIR DA ESCOLA

2.1 O QUE REVELAM AS VIVÊNCIAS DO COTIDIANO DA ESCOLA

O cotidiano da escola é constituído de rotinas que sofrem poucas alterações ao longo do ano letivo, porém as relações que ali acontecem, a tornam ao mesmo tempo um lugar que se reapresenta e se transforma. Acompanhei a rotina escolar em visitas duas vezes por semana. Nestas ocasiões tentei não alterar a rotina, a fim de observar a dinâmica das relações humanas que ali ocorrem e suas particularidades.

Para desenhar o cotidiano da escola, busco, neste capítulo, ancoragem nas narrativas dos próprios sujeitos atores deste espaço. Pretendo com este texto, apresentar a partir da história contada pelos sujeitos e também as situações observadas e vivenciadas por mim dentro do espaço e do tempo desta pesquisa, como se constroem as relações de diferentes culturas dentro da escola em cidade de fronteira.

Realizei neste tempo conversas informais com professores e demais funcionários, observei o recreio, a entrada e saída dos alunos, bem como algumas atividades em sala de aula. Tive a oportunidade de conversar com as crianças selecionadas para esta pesquisa, por serem de outra nacionalidade, neste caso de nacionalidade paraguaia, e seus pais. Os pais foram primeiramente chamados à escola, onde apresentei a pesquisa e solicitei a autorização para a realização da pesquisa com seus filhos.

Ao longo destas visitas à escola, com as observações e os relatos de alunos, pais e funcionários, o diário de campo foi construído.

A história narrada em entrevista formal, muitas vezes pode não apresentar com fidelidade os acontecimentos, os sentimentos e as representações reais. Neste sentido, procurei extrair essa condição nos discursos inscritos, nas relações não visibilizadas, nas conversas feitas ao longo da minha presença no cotidiano escolar, para compreender como as relações acontecem neste espaço da escola.

Pires-Santos e Cavalcanti (2004) afirmam que o homem, na sua caminhada, vai cunhando suas marcas indeléveis, num processo ininterrupto de (re)organização, (re)definição, (re)escritura que aflora nas suas práticas cotidianas – gestos, maneiras de falar ou caminhar, etc.

Além disso, como afirma Certeau:

[...] a história narrada cria um espaço de ficção. Ela se afasta do “real” – ou melhor, ela aparenta subtrair-se à conjuntura: “era uma vez ...”. Desse modo, precisamente, mais que descrever um “golpe”, ela o faz ... ela mesma é um ato de funâmbulo, um gesto equilibrista em que participam a circunstância (lugar e tempo) e o próprio locutor, uma maneira de saber, manipular, arranjar e “colocar” um dito deslocando um conjunto, em suma “uma questão de tato”. (aspas e grifos do autor) (CERTEAU, 2005, p.153).

As diferentes nacionalidades que convivem na fronteira encontram na escola o espaço privilegiado para se relacionar e construir suas identificações individuais e coletivas. Nesse sentido, este segundo capítulo apresenta a experiência relatada pelos alunos paraguaios, suas famílias e comunidade escolar brasileira. Os relatos focalizam a relação dos sujeitos paraguaios com professores e colegas e as particularidades de uma escola nacional brasileira, em que estão presentes outras nacionalidades.

2.1.1 O Cotidiano escolar

Conhecer a escola mais de perto significa colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem o seu dia a dia, apreendendo as forças que a impulsionam ou que a retêm, identificando as estruturas de poder e os modos de organização do trabalho escolar e compreendendo o papel e a atuação de cada sujeito. O olhar sobre a escola se torna crucial para essa investigação, pois abrange um repensar significativo sobre os sujeitos no universo escolar e como se constroem as relações e identidades nas práticas escolares.

O cotidiano não é um espaço físico e sim um espaço subjetivo construído por sujeitos nas suas relações. Essas relações são determinadas pelos atores desse espaço, professores e alunos, compreender a subjetividade é compreender as transformações passadas e atuais da experiência escolar. Elemento determinante para essa relação é a compreensão do que vem a ser a experiência escolar para os alunos, os significados que a escola tem para eles e, como esses significados se articulam no contexto de aprendizagem e se relacionam no cotidiano escolar.

Em sua subjetividade o cotidiano se fomenta como processo. Neste sentido, minhas observações neste espaço, objetivaram entender a interação das crianças brasileiras, paraguaias e as outras nacionalidades, com professores e funcionários.

Há na escola da fronteira particularidades no dia-dia da sala de aula. São nas ações e reações dos sujeitos deste espaço que se revelam as peculiaridades, as tensões e os mecanismos

de constituição deste espaço como espaço nacional. As particularidades desta escola na fronteira foram se mostrando ao longo das minhas visitas à escola, nos pequenos detalhes do seu cotidiano. Detalhes que passam despercebidos aos olhos menos atentos, ou são percebidos, mas silenciados num cotidiano que prefere ou pretende homogeneizar as ações, os diálogos, as relações, os sujeitos.

Nos estudos do cotidiano, é necessário sentir o mundo, buscar entender suas lógicas e mergulhar nele, ver além daquilo que os outros já viram. Dessa forma, entendê-lo só é possível se for vivenciado, participado, partilhado pelo pesquisador, ou seja, é preciso viver, conviver com suas experiências, estar atento a tudo o que se passa em seu interior. Ter um olhar voltado para o que acontece no cotidiano e perceber nos detalhes e pormenores do que é contado, expresso pelos autores da pesquisa, fotografar o que emociona, ver a criação e não a repetição, saber incorporar as diferenças, ver as astúcias dos professores e alunos são algumas das formas de pesquisar o cotidiano (ALVES; GARCIA, 1997).

É preciso falar das vivências e dos saberes e fazeres dos alunos e alunas que são atores desse cotidiano, de suas criações e invenções que se dão a cada dia na escola e na sala de aula. O olhar para além do que está colocado, do instituído, permite-nos entender, a partir das diferenças as expressões individuais dos sujeitos. Seus modos de agir, de falar, de se vestir, de andar se mostram a cada atitude e é possível ver também suas astúcias, artimanhas para se livrarem da pressão dos controladores desse cotidiano.

O cotidiano caracteriza o espaço em que se concretizam essas relações, espaço que também contém rotinas, mas que está pleno de significações capazes de concretizar os esquemas e rotinas da aprendizagem, de forma diferente para cada sujeito na interação do espaço de trabalho. As observações dentro da escola revelaram que são muitas as fronteiras com as quais o aluno de outra nacionalidade se depara neste espaço.

Além da fronteira geográfica que o separa do seu país de origem, encontra na escola, as fronteiras sociais e culturais, que são barreiras mais difíceis de se ultrapassar do que as barreiras físicas de uma fronteira.

Faz-se necessário ressaltar que no espaço escolar assim como na fronteira, existem múltiplas práticas sociais, culturais e socioeconômicas. Tanto que, Albuquerque (2006) destaca que as fronteiras são fluxos, misturas e separações, obstáculos, integrações e conflitos, domínios e subordinações por que “representam espaços de poder, de conflitos variados e de distintas formas de integração cultural (p.5).”

Fronteiras, antes de serem marcos físicos ou naturais, são sobretudo simbólicas, referências mentais que guiam a percepção da realidade e dialogam com a identidade. Nesse

sentido, como afirma Leenhardt (2002), as fronteiras são produtos desta capacidade mágica de representar o mundo por um mundo paralelo de sinais por meio do qual os homens percebem e qualificam a si próprios, ao corpo social, ao espaço e ao próprio tempo.

É nesse lugar que se estabelece integração, ou não, dos indivíduos dos diferentes países. Embora os indivíduos, neste espaço, possam sofrer a inclusão ou exclusão, a cultura do outro os afeta naturalmente, pela interação diária. É pela relação intercultural neste espaço de fronteira, e, portanto, no espaço escolar de fronteira, que o “outro” e o “eu” se misturam.

Pesavento (2002) corrobora esse argumento ao entender o imaginário como um sistema de representações coletivas que atribui significado ao real e que pauta os valores e a conduta. “As fronteiras são, sobretudo, culturais, ou seja, são construções de sentido, fazendo parte do jogo social das representações que estabelece classificações, hierarquias e limites, guiando o olhar e a apreciação sobre o mundo” (PESAVENTO, 2002, p. 36).

A fronteira é essencialmente o lugar da alteridade. É isso o que faz dela uma realidade singular. À primeira vista é o lugar do encontro dos que por diferentes razões são diferentes entre si, como os índios de um lado e os ditos civilizados de outro; como os grandes proprietários de terra, de um lado, e os camponeses pobres, de outro. Mas o conflito faz com que a fronteira seja essencialmente, a um só tempo, um lugar de descoberta do outro e de desencontro (MARTINS, 2009, p. 133).

Os Estados nacionais e os seus sistemas educacionais tendem a perceber as fronteiras como lugares que necessitam de planos de nacionalização cultural, devido às práticas cotidianas de mistura linguística. Uma das missões dos professores seria preservar a identidade nacional mediante a proibição do uso da língua estrangeira no espaço escolar (ALBUQUERQUE, 2006).

Os sistemas nacionais de educação escolar são pensados a partir de seus centros de poder, e pouca atenção é dada à singularidade das áreas fronteiriças com outros países. As leis, parâmetros e os currículos escolares ainda privilegiam uma ideia homogênea de nação (ALBUQUERQUE, 2006). Embora já existam formas de educação diferenciada para as populações indígenas, quilombolas e de imigrantes dentro do território nacional, as regiões fronteiriças são espaços sensíveis de soberania e de políticas de nacionalização cultural.

A instituição escolar, nos dois últimos séculos, tem um papel importante na produção e reprodução de um imaginário nacional, nesse espaço, as crianças aprendem os significados dos símbolos nacionais. Nas escolas de vários países é costume cantar o hino nacional e hastear a bandeira da pátria todos os dias, uma vez por semana ou/e nas datas comemorativas (independência, dia da bandeira, entre outras). Da mesma forma, as narrativas nacionais estão presentes nos livros e nas aulas de história, nos mapas geográficos e na sempre presente língua nacional como matéria específica e como forma de comunicação nas demais disciplinas.

No caso das identidades nacionais, é extremamente comum, por exemplo, o apelo aos símbolos nacionais: hinos, bandeiras, brasões e a língua nacional. A escola se constitui como o espaço de construção desta identidade. Para Silva (2005), as identidades nacionais funcionam, em grande parte, por meio de "comunidades imaginadas". Na medida em que não existe nenhuma "comunidade natural" em torno da qual se possam reunir as pessoas que constituem um determinado agrupamento nacional, ela precisa ser inventada, imaginada. É necessário criar laços imaginários que permitam "ligar" pessoas que, sem eles, seriam simplesmente indivíduos isolados, sem nenhum "sentimento" de terem qualquer coisa em comum.

Entre esses símbolos, destacam-se os chamados "mitos fundadores". Fundamentalmente, um mito fundador remete a um momento crucial do passado em que algum gesto, algum acontecimento, em geral heroico, épico, monumental, em geral iniciado ou executado por alguma figura "providencial", inaugurou as bases de uma suposta identidade nacional (SILVA, 2005).

Segundo Bigeli e Santos (2011), o nacionalismo é a expressão ideológica da nação, é o conjunto de valores e crenças através dos quais a comunidade nacional se auto define, distingue-se das demais e afirma interesses comuns. O nacionalismo é uma ideologia, "um sistema de ideias, de representações que domina o espírito de um homem ou de um grupo social" (ALTHUSSER, 2003, p. 81).

As bandeiras que identificam as nações têm um significado profundo para os povos que a adotaram. De maneira geral, as bandeiras nacionais são criadas em momentos históricos que tenham mobilizado uma sociedade (ou parte dela) em torno de um grande objetivo político, como quando um país consegue sua independência política ou, então, quando ocorrem mudanças de regimes ou de governos. Trata-se de um símbolo ideológico, que possui em seu interior muitos outros símbolos, todos eles impregnados de significados. Um dos mais comuns é a estrela presente em bandeiras como as da China, do Iraque, dos Estados Unidos e do Brasil. De imediato, a estrela de Davi identifica Israel. No caso da bandeira brasileira, as estrelas representam os Estados e o Distrito Federal (BIGELI; SANTOS, 2011).

Outro símbolo nacional de mesma significância, o hino nacional é uma junção da obra musical de Francisco Manoel da Silva (1795-1865) e da obra poética de Joaquim Osório Duque Estrada (1870-1926), e nasceu durante o calor das agitações populares, em um dos momentos mais dramáticos de nossa história, quando a independência do Brasil vacilava em razão dos desmandos autoritários do mesmo soberano que a proclamara.

O Hino é a composição poética e musical em honra de algum fato histórico ou acontecimento. Assim, temos hinos em honra de heróis, de um partido, de um clube, ainda mais,

em honra de uma nação. Focalizando dessa maneira, entendemos que o hino, em sua tessitura, diz da história e dos fatos da nação, sendo, portanto, a voz que proclama suas características quer por seus feitos e glórias, quer por suas peculiaridades geopolítico-sociais e históricas. O Hino Nacional brasileiro está realmente dentro desta concepção (LACOMBE; CALMON, 1989, p. 26).

Na escola onde se realizou esta pesquisa, ocorre duas vezes por semana, às terças e sextas-feiras, a entoação do Hino Nacional brasileiro. Pude presenciar por vários dias este momento. Os alunos se organizam em filas separados por turma, antes de entrarem para as salas, no início do período de aula matutino e vespertino. São escolhidos pelos professores quatro alunos para segurarem a bandeira do Brasil à frente das filas dos colegas, uma vez que o Hino é cantado no saguão da escola e não existe neste espaço mastro para hasteá-la.

As escolas de ensino fundamental (do 1º ao 9º ano) devem executar o Hino Nacional pelo menos uma vez por semana, sejam elas públicas ou privadas. É o que determina a lei federal 12.031, de 2009, que acrescenta à nº Lei 5.700 a obrigatoriedade da execução do Hino Nacional nas instituições de ensino:

Art. 1º O art. 39 da Lei nº 5.700, de 1º de setembro de 1971, passa a vigorar acrescido do seguinte parágrafo único:

"Parágrafo único: Nos estabelecimentos públicos e privados de ensino fundamental, é obrigatória a execução do Hino Nacional uma vez por semana." (BRASIL, 2009)

A Lei nº 5.700, de 1º de setembro de 1971, dispõe ainda, sobre o estabelecimento e forma de apresentação dos símbolos nacionais. "Art. 1º São Símbolos Nacionais: I - a Bandeira Nacional; II - o Hino Nacional; III - as Armas Nacionais; e IV - o Selo Nacional". No artigo 39 refere: "É obrigatório o ensino do desenho e do significado da Bandeira Nacional, bem como do canto e da interpretação da letra do Hino Nacional em todos os estabelecimentos de ensino, públicos ou particulares, do primeiro e segundo graus" (BRASIL, 1971).

De forma hegemônica, nas escolas públicas e privadas do Brasil é rotineiro reproduzir a nação por meio de símbolos, rituais, imagens e narrativas (ALBUQUERQUE, 2009). Há um "nacionalismo banal", como prática repetitiva, construído no ambiente escolar: a bandeira nacional no pátio ou na biblioteca, os cartazes na (s) língua (s) nacional (is), o mapa do país em sala de aula ou na secretaria da escola, o calendário nacional, os símbolos da pátria nos livros didáticos (BILLING, 1995). Assim, as referências à nação podem aparecer até mesmo em alguns uniformes escolares, em tipos de atividades esportivas praticadas nos intervalos das aulas, na merenda escolar oferecida às crianças etc. Todos estes aspectos geralmente aparecem

como naturalizados para os sujeitos escolares.

Observo que os alunos já têm como rotina firmemente estabelecida a entoação do hino, pois se organizam naturalmente, e o cantam com fluência, pelo menos os maiores de idade a partir do segundo ano, os menores reconhecem e repetem alguns trechos, mas também já automatizaram essa atividade organizando-se nas filas sem que seja preciso ordem das professoras.

Como já me familiarizei com os alunos estrangeiros, tanto os paraguaios quanto os demais, consigo observá-los durante esta atividade em meio a tantas filas e alunos. Observo que os alunos mais velhos, e há mais tempo na escola, cantam o Hino Nacional brasileiro, pelo menos boa parte dele, ficam em posição de respeito à bandeira e assim aguardam até o término do Hino, esta conduta é compartilhada por todos os alunos paraguaios na escola. Da mesma forma, não observo em alunos brasileiros este respeito à atividade, se movimentam o tempo todo nas filas, fazem piadas com a música, enfim, parecem não compreender ou ver sentido naquele momento de reverência ao símbolo nacional que é a bandeira e o Hino brasileiros.

Durante uma destas entoações do Hino (08 de maio de 2018), as professoras escolhem os quatro alunos que seguraram a bandeira a frente das filas, dentre estes alunos selecionados está Miguel, aluno do segundo ano, paraguaio que iniciou nesta escola no ano de 2017. Miguel segura a bandeira junto a outros três alunos brasileiros, um tanto tímido, esboça um leve sorriso quando a professora o escolhe, e permanece durante todo o Hino de cabeça baixa, movimenta a boca como que acompanhando os colegas na canção. Ao final do hino, entrega a bandeira à professora e volta alegremente à fila de sua turma, satisfeito em ter cumprido com sucesso a missão que a professora lhe deu.

Em outra oportunidade, durante o recreio, converso com alguns alunos e entre eles Miguel, e lhe pergunto sobre essa ocasião do Hino nacional:

Conversa com Miguel no recreio (22 de maio de 2018):

P: Miguel, outro dia vi que a prof^a te chamou pra segurar a bandeira lá na frente, o que você achou?

M: Legal.

P: Foi bom ser escolhido pela prof^a pra ir lá?

M: Sim, a prof^a chama quem se comporta melhor.

Para Miguel, a função que a professora lhe deu, de segurar a bandeira, é vista como a recompensa do seu bom comportamento. Mas, é também um sentimento de superioridade sobre aqueles que o discriminam, como podemos ver na continuidade da conversa:

M: Ela já me chamou outra vez.

P: É mesmo? Eu vi que você ficou bem feliz com isso.

M: Aham, eu me comporto aí a prof^a me chama lá. Tem uns que nunca vão.

Porque brigam e incomodam a gente.

P: Ah sim tem uns meninos bem bagunceiros ali, não é? Como que eles te incomodam?

M: É mas a profª falou que eles nunca vão, e que eu vou mais vezes por eu sou mais quieto, eles que ficam dando apelidos pra gente não vão, até aprender.

A intolerância também é vista dentro da escola, ela vem à tona, às vezes, pelos colegas de turma no sentido de estigmatização, mas compreendi que é comum a pontuação da diferença para a prática de bullying entre alguns alunos, não só ao identificar uma nacionalidade distinta, mas também por meio de características físicas.

Mas, as ofensas geralmente não partem dos alunos estrangeiros e sim dos outros alunos da turma. Bauman (2005, p. 84) afirma que a identidade é um combate paralelo contra a dissolução e a fragmentação, “uma intenção de devorar e ao mesmo tempo uma recusa a ser devorado”. O autor defende ainda que não é possível as batalhas identitárias realizarem a tarefa de identificação sem desunir bem como, ou até mais que, unir, pois os mesmos propósitos de incluir se mesclam com – ou são complementados por – os propósitos de segregar, de isentar e de excluir, quando grupos são criados, pessoas são excluídas isso é um fato inevitável e visto ao longo da história.

O cotidiano da escola nos mostra que as diferenças não podem ser apagadas e que estar em um ambiente onde, além das diferenças comuns existentes, somam-se outras próprias desse espaço, faz com que estigmatizações, conflitos e ambiguidades surjam. A intenção não é resolver as questões de diferença com um bálsamo tranquilizante, e sim colocar em discussão todas as questões que estão relacionadas as diferenças, para que os envolvidos possam refletir sobre elas, compreendê-las e respeitá-las.

Como mostra a continuidade da conversa com Miguel, existe a necessidade de igualar-se, para não sofrer com a discriminação. Conversa ainda sobre o Hino, em que Miguel relatou que sabe cantar os dois Hinos, do Brasil e Paraguai:

P: E você gosta mais de qual?

M: Dos dois!

P: E você nasceu no Paraguai, não é? Você é mais paraguaio ou brasileiro?

M: Agora sou brasileiro, eu moro aqui no Brasil, tenho que ser brasileiro.

Continuando a conversa com Miguel, entendemos a importância do patriotismo para a família Paraguaia.

P: Você sabe cantar o hino do Brasil? Já aprendeu?

M: Eu sei [...] uns pedaços [...]

P: Ah, mas é difícil né saber o hino todo, tem muitas palavras difíceis.

M: Sim, tem umas coisas que nem sei o que é que falam (risos).

P: E do Paraguai (hino), você sabe todo?

M: Eu sei, meu pai me ensinou.

Quando Miguel diz “*meu pai me ensinou*”, esta frase representa muito o patriotismo e a valorização dos símbolos nacionais pela família migrante. Miguel relata que aprendeu com o pai o Hino do seu país, não foi aprendido na escola pela obrigação ou repetição, mas sim passado de pai para filho, numa tentativa de perpetuar o patriotismo e a amor ao seu país.

Ainda sobre o hino nacional, converso com Rubens:

Conversa com Rubens (22 de maio de 2018):

P: E o hino você sabe cantar?

R: Sei cantar, mas não todo.

P: Lá no Paraguai cantavam também na escola?

R: Ixi lá sim, cantava todo dia!

P: E do Paraguai você sabe cantar ele todo?

R: Esse eu sei, porque cantava todo dia né!

No diálogo com Miguel e Rubens, é possível destacar a naturalização dos símbolos nacionais dentro do espaço escolar. Assim como no Brasil, no país vizinho também se faz rotineiramente a entoação do Hino Nacional paraguaio, e como referido pelo aluno, até com maior ênfase e frequência, o que explica a observação que fiz anteriormente sobre o comportamento correto e respeitoso dos alunos paraguaios durante o hino nacional.

Ambos os alunos afirmaram saber o Hino do Paraguai, aprendido inicialmente em casa com a família e reafirmado na escola. O que reforça como o Hino do país é um demarcador de identidade, traz o sentimento de pertencimento a esta ou aquela nação, faz sentir-se parte de um grupo, sentir-se aceito.

Na escola, os alunos migrantes aprendem a língua oficial do país, e mais, aprendem também a história e a geografia brasileira, cantam o Hino nacional e aprendem sobre os demais símbolos nacionais, como a bandeira por exemplo, sua concepção, o significado de suas cores e desenho, aprendem música, folclore e cultura brasileira. Em contrapartida, em casa, estas crianças recebem a influência cultural do país de nascimento no cotidiano de suas casas.

Entretanto, esse aprendizado nos espaços escolares não é isento de tensões. Os pais ensinam para seus filhos valores e sentimentos nacionalistas, músicas, língua, costumes de sua origem. Mas essas crianças vão à escola e ali começa a batalha diária dos professores brasileiros ensinando a língua nacional, saberes históricos e geográficos do Brasil, maneiras de ser e de sentir do povo brasileiro e exigem que essas crianças se identifiquem como brasileiras. Esse campo de disputas produz resistências, mas também promove aprendizados híbridos referentes

às duas nações (ALBUQUERQUE, 2009).

Uma situação que caracteriza esta disputa de valores e influências da família e da escola, pude observar durante a hora do lanche (05 de junho de 2018). Neste dia foi servido polenta com molho de carne. Os alunos lancham dentro da sala de aula e depois vão para o saguão para brincar. A zeladora deixa os pratos já servidos sob a mesa da professora, e uma a uma as crianças pegam seus pratos e voltam para as suas carteiras.

Observo que duas alunas, de origem libanesa, trazem seus lanches de casa. Aproximo-me e pergunto o que trouxeram. Era um doce típico, feito pela mãe de uma delas. Pergunto se sempre trazem o lanche e se algumas vezes comem o lanche fornecido pela escola. Uma delas me responde, *“não, minha mãe sempre manda, só posso comer esse meu”* (aluna Amina, 22 de junho de 2018). Ainda pergunto se ela sabe porque não pode comer o lanche da escola, e ela me responde rapidamente, *“é o costume tia, de árabe”*.

O “costume” de casa, dos hábitos que a família traz consigo de seu país de origem, suas crenças e sua religião se confrontam na escola com os “costumes” locais. Nesse caso exemplificado no parágrafo anterior, as alunas não “podem” lanchar a refeição servida pela escola pois a cultura libanesa impõe formas de se produzir o alimento e principalmente restrições quanto a produção e consumo.

O aluno migrante e aquele que tem forte influência de outra nacionalidade dentro da casa, vivencia dentro da escola tantas situações de conflitos culturais como esta exemplificada anteriormente. São estas vivências e tensões que vão constituindo a identidade da criança.

Em casa, as lembranças da terra natal. Fora de casa, o mundo estranho é um fato recorrente: o sujeito acorda, abre a porta, e, dia após dia, lá está ele. Com o passar dos anos, o estranhamento esmaece e por vezes refulgece. Para alguns imigrantes, este cenário faz lembrar a chegada, o início, os primeiros anos da imigração, o adaptar-se. Outros vivem essa condição mais intensa e prolongadamente. (OLIVEIRA & SANTOS, 2012, p32).

Assim, as culturas nacionais, ao produzir sentidos sobre "a nação", sentidos com os quais podemos nos identificar, constroem identidades. Esses sentidos estão contidos nas histórias que são contadas sobre a nação, nas memórias que conectam seu presente com seu passado e nas imagens que dela são construídas. Uma nação é uma “comunidade simbólica” e é isso que explica seu "poder para gerar um sentimento de identidade e lealdade" (SCHWARZ, 1986 *apud* HALL, 2005, p.49).

O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo

continuamente deslocadas (HALL, 2005).

Diante desse sintoma de mudança, de variedades e de conflitos perante as identidades, Hall (2005) nos fala que a sociedade não é mais delimitada e unificada em sua totalidade, ela constantemente se descentra e se desloca por determinadas forças encontradas fora de si mesmas. Bauman (2005, p.17) também apresenta esse mesmo posicionamento, afirmando que “a identidade não tem a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e renováveis.”

Trazendo estas colocações para este contexto de pesquisa, e recorrendo ainda a Albuquerque (2005, p.199), entende-se que não existe um Paraguai “eterno” ou um “Brasil definido”. As nações estão constantemente se modificando e as identificações nacionais também vão sendo modificadas pelas narrativas dos sujeitos no discurso cotidiano.

Segundo Sarup (1996), a identidade nacional é uma forma de expressar um modo de vida porque é uma forma de autoestima, de auto definição de si mesmo, de realização pessoal e, na minha interpretação das entrevistas, quando os entrevistados paraguaios se colocam como brasileiros, por exemplo a fala de Miguel “agora eu sou brasileiro, moro aqui [...]”, eles estão à vontade em situações que os levaram a se posicionarem brasileiros, pelo sentimento de pertencimento a esta nação, o que os faz igual aos outros.

Mas o que é “ser brasileiro” em um país com dimensão continental que conta com tantas etnias? E em uma cidade onde convivem mais de setenta etnias? Todos com alguma particularidade de crença, fisionomia, hábitos? São reflexões que fiz ao longo dos meus dias no campo de pesquisa.

Esse é um tema de extrema importância e deveria ser abordado com maior frequência e naturalidade em sala de aula, pois os alunos devem ter conhecimento da diversidade cultural do país e saberem a origem de festas folclóricas, da culinária, das crenças e todos os tipos de manifestações culturais, fortalecendo ainda mais o processo de valorização dos costumes locais, contrapondo a tentativa de homogeneização da cultura do país.

Esta situação nos leva a refletir como a fronteira se constitui um espaço de múltiplas representações, onde as influências de diferentes etnias e nacionalidades se fundem e ao mesmo tempo se diferenciam. A fronteira é um espaço inicialmente de delimitação de nações, a nação de cada lado da fronteira geográfica, demarca seus limites territoriais e também suas características culturais e linguísticas.

Pelo contato e pela permeabilidade, a fronteira é, sobretudo, híbrida e mestiça possibilitando encontrarmos nela novas configurações de sujeitos e novas configurações morais:

Se a fronteira cultural é trânsito e passagem, que ultrapassa os próprios limites que fixa, ela proporciona o surgimento de algo novo e diferente, possibilitando pela situação exemplar do contato, da mistura, da troca, do hibridismo, da mestiçagem cultural e étnica (PASSAVENTO, 2002, p. 37).

Para Hall (2005), um dos aspectos mais ressaltados pela globalização em relação às identidades culturais foram as novas características temporais e espaciais. Como consequência, as identidades nacionais, consideradas estáticas, estão se “desintegrando” devido ao resultado do crescimento das conexões e infiltrações culturais. Nesse momento do “pós-moderno global”, as identidades nacionais estão em declínio, mas *novas* identidades “híbridas” estão tomando seu lugar. Contudo, segundo o autor, as identidades culturais e linguísticas são fluídas, híbridas, cambiantes e marcadas por diferentes processos históricos.

Entende-se que, para fortalecer a identidade regional, se deve iniciar pelo processo de respeito à identidade individual do cidadão de fronteira. Nesse sentido, o movimento na fronteira, de acordo com Albuquerque (2010, p. 33), estabelece barreiras que possibilitam “[...] demarcar ou apagar os limites culturais entre os grupos sociais e as barreiras epistemológicas e metodológicas entre as áreas do conhecimento”.

A escola em áreas de fronteira (NUNES, 2011, p. 209) “possui como principal característica a diversidade cultural, no entanto, ainda tem organizado os processos de compreensão da realidade como universal e única, tomando por base um saber formal e abstrato distanciado do aluno, de sua vida e experiência”.

Devido à organização teórica da escola, produzida por padrões de currículo e ensino hegemônicos, impõe-se fronteiras e limites aos alunos de outra nacionalidade neste espaço. São as fronteiras da língua, fronteiras sociais e culturais.

Para uma criança migrante, a primeira grande dificuldade de adaptação ao sistema escolar do país de acolhimento é, sem dúvida, a língua. Uma outra grande barreira prende-se com o seu desenraizamento cultural, pois, na sua maior parte dos casos, o currículo, a organização escolar e os processos de ensino estão configurados por uma cultura diferente da sua. Por outro lado, as atitudes de desconfiança, bem como os preconceitos e os estereótipos entre os grupos majoritários e minoritários nem sempre propiciam um bom clima de escola. (...) estas crianças são, muitas vezes, confrontadas com uma dupla identidade, o que dificulta a sua integração. Por um lado, no seio da família falam e vivem a cultura dos pais, por outro lado, na escola, têm de aprender a língua e a cultura do país que os acolhe (PERES, 1999, p.166-7).

A dificuldade com a língua portuguesa, vai além do estranhamento em sala de aula e dos problemas com a alfabetização. Observa-se também nas ações cotidianas, o pré-conceito intrínseco nos comentários e nas relações, como se cada nacionalidade já tivesse características

pré-estabelecidas e que seriam compartilhadas pelos seus descendentes. Isto não é originado na escola, mas reflete neste espaço o que ocorre além de seus muros.

Os pré-conceitos são estabelecidos a cada nacionalidade, como por exemplo, os paraguaios são constantemente motivos de zombaria das crianças brasileiras devido à ligação que esses têm com a cultura indígena guarani, ou muitos deles não têm características indígenas, mas no imaginário de alguns brasileiros isto seja uma regra aplicada aos paraguaios. Também, a falta de recursos financeiros, que impossibilita que muitos tenham roupas novas ou materiais adequados para a aprendizagem. Diferentemente dos alunos libaneses, por exemplo, que portam o estojo mais cheio e bonito, são aceitos com maior facilidade pelas outras crianças. Mas da mesma forma como os paraguaios, também apresentam problemas pedagógicos, como a dificuldade em compreender os textos e a escrita portuguesa.

2.1.2 Vivências e estratégias de convivência

A dificuldade com a língua nos primeiros anos escolares é maior para algumas crianças, conforme observou BOURDIEU: “De todos os obstáculos culturais, aqueles que se relacionam com língua falada no meio familiar são, sem dúvida, os mais graves e os insidiosos, sobretudo nos primeiros anos de escolarização, quando a compreensão e o manejo da língua constituem o ponto de atenção principal na avaliação dos mestres” (1999, p. 46).

Assim, a língua, sendo parte da expressão cultural e identitária, não é o único elemento definidor de uma nacionalidade, mas, conforme Albuquerque (2010), continua sendo considerada pela maioria dos indivíduos ou habitantes de determinado país como um forte elemento de identificação nacional e um demarcador de fronteiras culturais e simbólicas, criando assim, “fronteiras humanas” (MARTINS, 2009). Estas definições de nacionalidade estão imbricadas em ideologias que envolvem questões políticas, sociais, culturais, entre outras. e os indivíduos a expressam mediante seus discursos, dentro de um contexto social-histórico ligado a diversos imaginários sociais (CÉSAR; CAVALCANTI, 2007). Assim, também, para Woodward (2000, p. 10), a construção ou perspectiva da identidade é tanto simbólica quanto social e constitui um sujeito ou um “eu ‘inevitavelmente performativo”.

Observamos nos relatos dos alunos a seguir que a integração e a socialização deles com os colegas e a comunidade escolar como um todo, melhoram na medida que a compreensão e a expressão da língua portuguesa melhoram. Em conversas realizadas com os alunos Luiz, Miguel e Rubens (22 de maio, 2018), pode-se destacar a negação da nacionalidade paraguaia de forma subjetiva nos discursos, como se isso os fizesse pertencer ao espaço brasileiro.

Conversa com Luiz, Miguel e Rubens durante o recreio:

P: Vocês aprenderam rápido a falar português?

L: Eu falo igual os outros [...].

P: E em casa vocês falam com os pais em guarani e espanhol também?

M: A gente nem fala mais guarani [...] só fala português [...].

P: E amigos? Foi difícil fazer amigos?

R: Tenho amigos brasileiros [...] brincamos [...] normal [...] porque eu sempre falei brasileiro [...]!

No relato de Luiz, quando ele afirma “*eu falo igual os outros*”, demonstra o sentimento de se igualar para pertencer a essa comunidade, portanto, por falar “igual os outros” ele se torna um dos “outros”, ou seja, um brasileiro. A identidade então é construída pelo que os difere e o que os iguala.

De acordo com Costa e Moretto (2011), “[...] só existe fronteira porque identificamos algo diferente do que nos é comum, e a isso chamamos de “outro”, pois a partir do momento em que reconhecemos esse “outro” ocorre a afirmação da nacionalidade, ou do “diferente”. Se a área de fronteira é uma área de transição, conforme aponta Martin (1994), o processo de passagem por essa área de transição deixa marcas na criança imigrante.

Albuquerque (2005), afirma que os moradores que vivem na fronteira fazem trocas diárias, tanto na língua falada quanto na escrita, criando um hibridismo linguístico, como nas músicas escutadas, nas trocas sensoriais, nas comidas experimentadas, enfim, trata-se de uma zona de complementaridades.

A relação entre identidade e diferença é destacada por Silva (2000), como uma relação de estreita dependência, ou seja, quando digo “sou brasileiro” parece que estou fazendo referência a uma identidade que se esgota em si mesma, mas na verdade eu só preciso fazer essa afirmação porque existem outros seres humanos que não são brasileiros, portanto são diferentes.

A afirmação “sou brasileiro”, na verdade, é parte de uma extensa cadeia de “negações”, de expressões negativas de identidade, de diferenças. Por trás da afirmação “sou brasileiro” deve-se ler: “não sou argentino”, “não sou chinês”, “não sou japonês” e assim por diante, numa cadeia, neste caso, quase interminável. Admitamos: ficaria muito complicado pronunciar todas essas frases negativas cada vez que eu quisesse fazer uma declaração sobre minha identidade. A gramática nos permite a simplificação de simplesmente dizer “sou brasileiro”. Como ocorre em outros casos, a gramática ajuda, mas também esconde (aspas do autor) (SILVA, 2000).

São nas relações sociais e por meio delas, que a identidade e a diferença, se constituem, não são simplesmente definidas e impostas. Elas não convivem harmoniosamente, elas são

disputadas. “A afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais” (SILVA, 2000).

A afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam, sempre, as operações de incluir e de excluir. Ainda no relato de Luiz, em que afirma “...*agora tem amizade... antes não, porque eu não falava igual eles [...]*”, observamos a exclusão de um grupo em detrimento a outro, por conta da não naturalização com a língua portuguesa. A língua “[...] ocupa um lugar tão fundamental na cultura e é, por si mesma, um recurso que pode dar origem a múltiplos conflitos” (RAFFESTIN, 2011, p. 87). Podemos destacar então, que seria a língua portuguesa, uma das fronteiras com que se depara o aluno paraguaio na escola.

No espaço escolar, os alunos paraguaios e os de outras nacionalidades, se confrontam com limites culturais e simbólicos na prática cotidiana, como é o uso da língua, que se constituem em limites que formam novas fronteiras com que são obrigados a conviver, estando matriculados no sistema de ensino. Estes alunos apresentam dificuldades em acompanhar as atividades desenvolvidas na escola por não entenderem o significado das falas que orientam suas ações, o que os leva a atitudes de silenciamento, não interagindo em sala de aula. Como relatado pelos professores:

Professora Lucia,

“quando o aluno chega do Paraguai a maior dificuldade é a língua, principalmente os que vêm falando o espanhol misturado com o guarani. A gente dá uma atenção maior a eles, já coloca esse aluno na sala de reforço [...] para ele poder progredir (Lucia, 24 de abril, 2018).

Professora Joana,

“sempre eles têm dificuldade em aprender, não sei o que acontece, eu tive um paraguaio na sala, que chegou e não falava nada, não fazia nada, aí fez reforço, e no meio do ano ele estava ótimo, olha uma belezinha, já acompanhava a turma, eu acho que não é só a língua não, chegam mais fracos mesmo” (Joana, 25 de abril, 2018).

Professora Julia

“mas também tem a questão da língua né, porque quando chegam os pequenos, eles não falam e nem entendem o que a gente fala, como que vai aprender a ler?” (Julia, 25 de abril, 2018).

Esse processo de não interação em sala de aula, resulta muitas vezes em reprovação, conseqüentemente, em atraso em sua vida escolar. Esta fronteira linguística, surge a partir dos limites impostos pelo currículo escolar padronizado, que visa atender a uma população

homogênea. Assim, a educação fica limitada em sua possibilidade de atender esse sujeito migrante.

São as fronteiras, relações e inter-relações que ocorrem no cotidiano escolar na prática do ensino-aprendizagem com alunos de fronteira. Incluem fronteiras culturais, metodológicas, comportamentais, conceituais, entre outras.

No trabalho de Schlosser e Frasson (2012), os aspectos de cultura, a língua e a linguagem, constituem as fronteiras mais apontadas individualmente pelos alunos brasiguaios. No Paraguai, esses alunos viveram a fronteira linguística com o espanhol e o guarani. Atualmente, estando no Brasil, vivem a fronteira linguística do português. Desapropriados dos instrumentos língua e linguagem dos dois lados da fronteira. Com estas mesmas fronteiras o aluno paraguaio, e os demais migrantes se deparam na escola brasileira.

A própria capacidade de um indivíduo de se pensar como sujeito e definir as qualificações desta individualidade é amplamente determinada por suas interações e experiências sociais. A identidade do indivíduo vai se constituindo pelo contato com o outro e através de uma troca contínua que permite ao seu eu, estruturar-se e definir-se, pela comparação e pela diferença, num processo de reconhecimento e de autenticidade.

Como se observa no relato de Miguel sobre o desuso da língua Guarani, e familiaridade com o português, “*a gente nem fala mais guarani [...] só fala português [...]*”. Como se ao deixar de usar a língua guarani em detrimento ao português, o faria deixar de ser paraguaio e tornar-se brasileiro, pelo fato de o guarani estar associado diretamente à identidade paraguaia.

Para Albuquerque o guarani apresenta-se como “[...] o principal limite entre os paraguaios e os imigrantes que não falam esse idioma, constituiu-se ideologicamente na língua da resistência para muitos paraguaios (2010, p. 222)”. Esse idioma “[...] foi reconhecido como língua nacional em 1967, mas somente com a Constituição de 1992 e a Reforma Educacional de 1994 passou a ser uma língua oficial” (ALBUQUERQUE, 2010, p. 221). Assim, “Numa fronteira onde estão presentes três línguas nacionais, os nacionalismos linguísticos afloram e delimitam fronteiras entre ‘nós’ e ‘eles’” (ALBUQUERQUE, 2010, p. 227).

Em uma de minhas observações na sala de aula do primeiro ano (30 de maio, 2018), observo uma dinâmica da professora com os alunos para a associação das letras do alfabeto, com palavras que iniciam com cada letra. A professora mostra a letra e chama um aluno para responder qual palavra corresponderia a aquela letra. Então, assim mostrou a letra /B/, e perguntou o que começaria com esta letra, apontou para Luiz, solicitando que ele respondesse. Luiz, depois de pensar um pouco respondeu com certa insegurança, “*pelota*”.

No raciocínio de Luiz, pelo que ele já havia visto nas aulas, a professora sempre

relacionava a letra /B/ ao desenho da BOLA, portanto, a “pelota”, em espanhol. A professora, muito sensível ao pensamento de Luiz, o corrigiu, dizendo que o /B/ era de BOLA em português, mas que “bola” em espanhol se diz “pelota”.

Vejo na conduta da professora a intenção de não reprimir o aluno, para não desestimular as suas tentativas, mas também a dificuldade de lidar em sala de aula com a presença de outro idioma, principalmente por se tratar de uma turma em fase de alfabetização.

A mesma conduta não é observada com outra professora do quarto ano que toma leitura dos alunos na biblioteca (12 de junho, 2018). Um a um eles saem da sala de aula onde estão com a professora de artes e vão até a biblioteca para serem avaliados quanto à fluência da leitura pela professora regente da turma.

Os alunos são corrigidos pela professora em qualquer erro que cometem durante a leitura, confusões de letras ou demora na identificação de palavras são incisivamente corrigidas. A aluna Alissia, paraguaia e há dois anos na escola faz a leitura do texto com fluência, mas é notável o sotaque espanhol em sua fala. A professora ao final do texto a orienta a conter o sotaque espanhol, *“você lê bem Alissia, mas tem que melhorar a sua pronuncia do português, ainda está lendo como paraguaia, tem que melhorar”*.

Devido aos erros com a língua, aos problemas com a pronúncia e as trocas na escrita, os alunos estrangeiros muitas vezes se silenciam, ficam calados e não participam das atividades a menos que sejam chamados.

Esse comportamento mais quieto, retraído e pouco participativo, é frequente entre os alunos de outra nacionalidade, são crianças menos expressivas e se manifestam apenas quando solicitados e ainda assim, de forma muito contida. Talvez por receio de serem corrigidos pelo sotaque em sua fala, ou pelas confusões com termos em português, espanhol e guarani.

Em minhas observações na escola, nas salas de aula, mesmo os alunos estrangeiros, que já estão há um ou dois anos na escola, são sempre mais quietos, e no horário do recreio também, brincam com um ou dois colegas. Observei este comportamento não apenas nos paraguaios, mas nos demais, libaneses, boliviano, argentino, com raras exceções, os comportamentos se repetem.

De modo geral, indivíduos que perpassam o processo de escolarização, formam-se nesse sistema como indivíduos monolíngues que tem acesso e contato com outras línguas no currículo escolar de forma descontínua. As ações de gestão de línguas para o universo das escolas, nesse sentido, são isentadas da preocupação de formar indivíduos bilíngues capazes de interagir em outras línguas, que não a oficializada como língua nacional do Estado. A educação nas regiões de fronteira, apesar de suas demandas linguístico-educacionais específicas, igualmente, não esteve na pauta das ações governamentais, sendo, portanto, conduzida do mesmo modo como no centro

do país (BERGER, 2015, p.174).

O processo de passagem na fronteira é doloroso para o aluno migrante, 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.

A invisibilidade e o silenciamento do aluno migrante na escola, Candau (2016) chamou de “daltonismo cultural”. Neste “daltonismo”, a escola tende a não reconhecer as diferenças étnicas e culturais, ou a não as colocar em evidência na sala de aula por diferentes razões, tais como a dificuldade e falta de preparação para lidar com essas questões, ou considerar que a maneira mais adequada de agir é centrar-se no grupo “padrão”. Ou, em outros casos, quando se convive com a multiculturalidade quotidianamente em diversos âmbitos, tender a naturalizá-la, o que leva a silenciá-la e não a considerar um desafio para a prática educativa. Trata-se de um “dado” que não incide na dinâmica promovida pela escola.

As interações e as experiências sociais são determinantes para a capacidade de um sujeito de definir as qualificações de sua individualidade. A identidade do sujeito vai se constituindo pelo contato e por meio das vivências contínuas com o outro, e definindo-se pela comparação e pela diferença, num processo de reconhecimento.

Estrangeiros não se portam como locais ou nacionais, estão presentes como são, participando à sua maneira da coletividade. As experiências vividas, concreta e simbolicamente, em diferentes sítios constituem repertórios biográficos por eles manejados e adaptados para atender aos limites e possibilidades de compreensão de cada comunidade receptora, minimizando os impactos interculturais. Contudo, os embates e estranhamentos decorrentes destas novas sociabilidades dependerão dos diferentes níveis de resistência de indivíduos e comunidades em relação às diferenças (OLIVEIRA & SANTOS, 2012 p.35).

Portanto, a identidade de um indivíduo é definida pelos compromissos e identificações que determinam as suas escolhas e que fazem parte das suas configurações morais, ou seja, o fundamento explícito ou implícito das nossas ações.

Para Sarup (1996), toda identidade tem uma história. A visão mais tradicional sobre a construção da identidade dizia que cada pessoa possuía uma determinada identidade, que a classe social, o gênero e a raça operam juntos para produzir uma identidade fixa, coerente e unificada. Numa visão mais recente, as discussões assumem a posição de que a identidade não é um traço inerente às pessoas, mas sim que a identidade vai se formando devido ao processo de interação com o outro. A identidade é fabricada, construída num processo e que neste processo fatores sociológicos e psicológicos devem ser considerados.

Nenhum destes modelos, segundo Sarup, explica completamente como as experiências das pessoas vem a construir sua identidade porque, segundo o autor, as identidades são fragmentadas já que vão se moldando nesse processo interativo com outras pessoas, e acabam então sendo também contraditórias e ambíguas. Um elemento que participa da construção de uma identidade é o rótulo.

Pessoas rotulam pessoas, e rótulos frequentemente tem efeito sobre o rotulado. Entretanto, não são só eventos e suas consequências no passado que constroem nossas identidades, mas também como estes eventos são interpretados retroativamente. Seres humanos possuem a identidade “pública” e a identidade “privada” (SARUP, 1996). Isso não significa que a identidade privada é psicológica e que a identidade pública é sociológica, mas sim que a identidade privada é como vemos a nós mesmos e a pública é como os outros nos veem.

Quando o aluno chega, a maior dificuldade está na comunicação. As crianças que são filhos de pai e mãe paraguaios, falam o guarani e espanhol, então a comunicação entre aluno e professor é difícil. Uma das professoras cita um exemplo: *“a aluna Mahia quando chegou ela só falava [...] Castelhana [...] Guarani [...] não sei, mas a gente não entendia, e foi difícil a adaptação porque, ela no início pegava as coisas dos colegas, e a gente pensava que ela roubava, mas eu acho que ela pedia, mas nós não entendíamos”* (Joana, 25 de abril, 2018).

Destaca-se no discurso acima, que, mesmo a escola tradicionalmente recebendo alunos paraguaios, os professores têm dificuldade em recebê-los em sala de aula, por não conseguirem a comunicação por falta muitas vezes do conhecimento básico do espanhol.

Também neste discurso observamos o estabelecimento de um pré-conceito sobre o aluno paraguaio, em relação a comportamentos éticos, como roubar os colegas. Este conceito também se observa no discurso de algumas funcionárias da escola, como já apresentado anteriormente, tem-se a concepção de que são inferiores socialmente, que precisam roubar ou pedir dinheiro nos semáforos da cidade.

Cito como exemplo os alunos Stephanie e Josué, que iniciaram na escola no ano letivo de 2018, são crianças com características humildes, vestimentas simples, envelhecidas, usam chinelos de dedo mesmo nos dias frios, cabelos desarrumados e hábitos de higiene precários. No recreio ficam sempre juntos e sem interagir com as crianças, estas, por sua vez, as ignoram, como se existisse uma barreira a ser rompida, uma fronteira a ser ultrapassada, para que a interação aconteça. Da mesma forma, em sala de aula são quietos, e as professoras destacam a dificuldade de compreensão do português, o que atrasa o desenvolvimento escolar.

Em conversa com funcionárias da escola, a questão do comportamento também foi levantada, as auxiliares de serviços gerais Marcia e Carmem, concordam que inicialmente a

adaptação é difícil, *“ah eles quando chegam não sabem falar português daí ficam quietinhos assim, não se misturam com as outras crianças”* (Marcia, 15 de junho, 2018). Também relatam a discriminação que sofrem as crianças de outra nacionalidade, *“Dá dó deles, porque as crianças tiram saro, da roupa deles, porque são bem pobrezinhos, chamam de indiozinhos, uns ficam no canto, outros ficam irritados e querem bater nas outras crianças”* (Marcia, 15 de junho, 2018), *“mas é até fazer uma amizade, que daí já vão brincando junto, mas leva um tempo”* (Carmem, 15 de junho, 2018).

Quanto à discriminação, na fala de algumas das crianças nas minhas conversas com elas, também fora relatada:

Conversa com Miguel (04 de junho, 2018) observo ele sentado no refeitório durante o recreio:

P: Você não vai brincar hoje?

M: Não, meus amigos não vieram hoje.

P: E aqueles ali? Não quer ir com eles?

M: (balançando a cabeça com sinal de não) eles brigam.

P: É mesmo? Mas porquê?

M: Ah [...] eles xingam[...] eu não gosto.

P: O que eles falam Miguel?

M: (apenas balança a cabeça e não responde).

No relato de Miguel, e na sua condição ali sentado sem brincar, fica claro que ocorre a discriminação com ele por parte dos meninos que jogavam bola. No entanto, nesta situação ele não expôs os motivos, nem o que os meninos falam. Em outras situações de recreio, já havia presenciado palavras do tipo “xiruzinho”, proferidas por estes meninos maiores ao Miguel e os amigos dele.

Em relato anterior a esta data, quando conversei com Miguel sobre se estava gostando de morar em Foz, ele relatou que “ser paraguaio” não era bom, pois os “outros” riam dele.

Conversa com Miguel (30 de março, 2018)

P: E você gosta mais de ser brasileiro?

M: Acena com a cabeça que sim.

P: E não era bom ser paraguaio?

M: Ah não, os outros davam risada.

Estes “outros” sempre são meninos maiores de outras séries, mas que muitas vezes se conhecem por morarem próximos. Não presenciei essas palavras de preconceito sendo proferidas pelos menores da sala de Miguel. Em diálogo com Luiz e Rubens, meninos com mais idade, fica claro o preconceito sofrido por eles no início.

Conversa com Luiz e Rubens durante o recreio (12 de junho, 2018):

L: No começo é difícil né, ninguém fala com a gente, chama de apelido, [...] agora tem amizade [...] antes não [...].

P: É mesmo? Chamam de apelido? Que tipo?

R: Eles chamam de paraguaio [...] de xiru [...] chipa [...] essas coisas [...].

Existe impregnado no imaginário da fronteira à associação de determinada nacionalidade a ações de maneira pejorativa, como por exemplo o paraguaio à chipa e costumes indígenas e o libanês ao comércio. Isto se apresenta na fala dos alunos brasileiros aos estrangeiros, os qualificando com apelidos.

Estas representações foram apresentadas por Elias e Scotson (2000) em termos de estabelecidos e outsiders. Ao apresentarem os resultados de um estudo sociológico sobre um pequeno povoado industrial na Inglaterra, batizado ficticiamente pelos pesquisadores como Winston Parva, os autores perceberam que os habitantes daquele povoado descreviam a diferença e desigualdade social como relações entre estabelecidos e outsiders.

Como demonstraram, “vez por outra, podemos observar que os membros dos grupos mais poderosos que outros grupos interdependentes se pensam a si mesmos (se auto representam) como humanamente superiores” (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 19), constituindo o que eles denominam estabelecidos. Os estabelecidos se auto percebem e são percebidos como fazendo parte de um grupo, uma “boa sociedade” (aspas do autor), mais poderosa e melhor, uma identidade social construída a partir de uma combinação singular de tradição, autoridade e influência: “os ‘established’ fundam o seu poder no fato de serem um modelo moral para os outros (p. 7), constituindo o que os autores denominam a “minoridade dos melhores” (p.7).

Por outro lado, os outsiders são caracterizados como um conjunto heterogêneo e difuso, que não chega a se constituir como um grupo social, e por isso existem sempre no plural. As duas formas, estabelecidos e outsiders, revelam as singulares relações desiguais de poder, já que “um grupo só pode estigmatizar o outro com eficácia, quando está bem instalado em posições de poder das quais o grupo estigmatizado é excluído” (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 23). E, o mais surpreendente, constatam os autores, é que os estabelecidos, ao se verem como melhores, como partilhando virtudes que faltam aos outros, acabam fazendo com que os outros se sintam realmente como carentes de virtudes, se sintam humanamente inferiores.

No entanto, a noção de “fraco” ou outsiders não corresponde a uma característica inerente a um indivíduo ou grupo, mas deve ser vista na sua relação com um determinado contexto, e na sua relação com um Outro, havendo sempre a possibilidade de uma inversão das posições. Explicando melhor, há sempre a possibilidade de que um indivíduo ou grupo “fraco” numa determinada posição interacional, se invista de poder num outro contexto ou em relação

a outro grupo.

Vale voltar aqui a Elias e Escotson (2000), que nos chamam a atenção para o fato de que o preconceito vem sendo discutido nos meios acadêmicos como se fosse uma simples questão de pessoas demonstrarem o despreço por outras, individualmente. No entanto, a chave do problema só pode ser encontrada quando se considera “a figuração formada pelos dois (ou mais) grupos implicados ou, em outras palavras, a natureza de sua interdependência” (p. 23). Para que haja uma preconização decisiva para a estigmatização é necessário que um dos grupos esteja em posição de poder do qual o grupo estigmatizado é excluído. Os grupos estabelecidos, então, buscam caracterizar os outsiders como não sendo apenas particularmente limpos, mas também como desordeiros que não respeitam as leis e as normas (as leis e as normas dos estabelecidos).

Se por um lado alguns pré-conceitos estão visíveis no discurso dos estabelecidos, os brasileiros, por outro vê-se que a convivência entre brasileiros e paraguaios possibilita a mudança destes conceitos.

No discurso de alguns funcionários mais antigos na escola e no bairro, observo que esse primeiro olhar de desconfiança e estranhamento do outro estrangeiro, vai dando lugar ao reconhecimento do outro por suas características que de certa forma são coincidentes com os locais.

As características simples que inicialmente são vistas de forma pejorativa, tais como pessoas que não trabalham, que são menos capacitados, ou até preguiçosos, são percebidas posteriormente como valores de pessoas do campo, pessoas que tem costumes simples, mas que são trabalhadoras e honestas. Portanto, compartilham das mesmas dificuldades e valores dos brasileiros do bairro.

Podemos aqui voltar ao caso de Mahia, que apresentou grande dificuldade de adaptação na escola, no início não conseguia se comunicar, ficava isolada, não se relacionava com as crianças pois elas não a entendiam, com isso, ficava muito irritada, e até agressiva com os colegas. Estes por sua vez, a excluía, primeiro pela dificuldade da língua e depois pelos comportamentos agressivos.

A aluna, foi encaminhada pela escola para fazer acompanhamento com psicóloga da Secretaria Municipal de Educação, o comportamento foi se normalizando à medida que a comunicação com os colegas e professores melhorou. Atualmente, já há um ano na escola está adaptada, embora ainda bastante quieta, conversa apenas com uma colega que senta à sua frente, a mesma colega que brinca durante o recreio. Tem dificuldades ainda com a escrita, reconhece as letras e forma sílabas, ainda não consegue ler fluentemente.

Este pré-conceito de inferioridade que se tem dos que vêm de outro país, também é vista no diálogo de alguns professores, de forma mais sutil, mas mesmo assim demonstra um certo pré-conceito pejorativo, de que são alunos atrasados em relação ao ensino, ou com menor capacidade de aprendizado.

Professora Marisa:

“é sempre a mesma coisa, eles vêm muito atrasados de lá, o Ensino é muito fraco, daí chegando aqui não conseguem aprender, e ainda mais porque não entendem a gente [...]” (Marisa, 24 de abril, 2018).

Professora Julia:

“acho que lá o ensino é mais atrasado, porque quando eles chegam sempre tem dificuldades de aprendizagem na turma que estão, é como se estivesse um ano atrasados” (Julia, 24 de abril, 2018).

Nos relatos acima, constata-se a superioridade atribuída à escola brasileira, segundo elas, “o ensino é atrasado” em relação ao brasileiro, e também “fraco”. Retomo então Elias e Scotson (2000) os quais observam que a capacidade que um grupo tem de estigmatizar o outro e assim fixar-lhe um rótulo de inferioridade permanente, é função de uma figuração específica que os dois grupos formam entre si, havendo a necessidade de uma abordagem figuracional para se compreender o problema da estigmatização social. Ou seja, não se trata de compreender quem está certo ou errado, quem tem razão ou não, mas de saber quais características estruturais que ligam os dois grupos permitem que um tenha recursos suficientes para tratar o outro grupo, coletivamente, como inferiores.

A escola, bem como outras instâncias da sociedade na fronteira, reproduzem o que está no imaginário da população, porém com características próprias, como nota FORQUIN: “(...) a escola é também um ‘mundo social’ que tem suas características de vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e gestão de símbolos” (1993, p. 167). Assim, na escola da fronteira, a comunicação entre os colegas é carregada de hostilidade, o que marca a diferença étnica como uma característica negativa: o diferente é inferior, causa estranheza, provocando a segregação.

Sabe-se que nos espaços escolares discrimina-se não apenas em virtude da nacionalidade e da etnia, mas também em razão da posição de classe social, do meio cultural desfavorecido, das deficiências físicas e mentais; “a escola como instituição máxima do

processo educativo, não sabe ainda, como resolver o impasse que emerge da diversidade sociocultural de seus alunos (...)” (GUSMÃO *et al*, 1999, p. 43).

Logo, escolas multiculturais carregam inúmeras tarefas sociais, desde a preocupação com a problemática da identidade cultural (tradições, línguas) dos migrantes, mas sobretudo a preocupação em criar condições de valorização e respeito entre todos, nacionais e migrantes, de forma que no seu interior se contemple a pluralidade e a integração entre as diferenças.

Concordamos com Sacristán (1999) ao afirmar que o sistema educativo e as práticas culturais não são ilhas isoladas e que são constantemente modificados diante das novas demandas e interações que ocorrem na sociedade. Dessa forma, a educação e a cultura dialogam com o processo histórico e as ideologias que o sustenta.

As pessoas constroem sua identidade numa relação de diferença, no jogo das semelhanças e das diferenças entre as alternativas oferecidas pelo local situado no espaço geográfico em que se constrói a identidade (OLIVEIRA, 1976). A construção da identidade é um processo, aquilo que as pessoas são é inseparável daquilo que elas não são, daquelas singularidades que as fazem diferentes de outras pessoas e de outros grupos. A identidade é sempre um processo que se constrói nas práticas sociais.

Assim sendo, por intermédio das vivências que experimentam no currículo, as pessoas têm a possibilidade de adquirir uma visão singular de si mesmas e dos outros.

Através das práticas que têm lugar nos centros escolares, dos conhecimentos, competências e valores que de uma forma explícita ou oculta neles se promovem, os meninos e meninas vão se sentindo membros de uma comunidade; pouco a pouco, tornam-se conscientes de uma série de peculiaridades que os identificam e dos laços que os unem ao grupo dos seus iguais; em contraposição, descobrem que algumas das características físicas, língua, costumes, modos de pensar, etc., de que eles e elas comungam são diferentes das de outras pessoas e grupos humanos. Todos os seres humanos, no momento em que se encontram perante outras pessoas com traços físicos muito diferentes ou com outra língua materna ou com costumes diversos, adquirem certo grau de consciência da sua existência como grupo diferenciado, de que partilham uma certa visão do mundo com o grupo dos seus pares e de que, ao mesmo tempo, existem outras maneiras de pensar e ser (SANTOMÉ, 1995, p. 167).

GOFFMAN compreende que a constituição da identidade pessoal e social depende “dos interesses e definições de outras pessoas em relação ao indivíduo cuja identidade está em questão” (1988, p. 116). Com base nos estudos desse autor, MELLO também considera que aquilo que o “outro” pensa a respeito do sujeito é fundamental no processo de identificação. Assim, a identidade,

(...) é inicialmente definida pelos outros, e por nós elaborada, a partir de semelhanças e dessemelhanças, ou da igualdade que descobrimos entre nós e os outros e das desigualdades que nos caracterizam em oposição a eles. Sem a semelhança, sabemos, não há vida social possível, mas somos levados a descobrir que também sem a dessemelhança não haveria propriamente vida social (MELLO, 1983, p. 59).

De acordo com Hall (2005, p. 19), a identidade está profundamente envolvida no sistema de representação. Assim sendo, a moldagem e a remoldagem de relações espaço-tempo no interior de diferentes sistemas de representação têm efeitos profundos sobre a forma como as identidades são localizadas e representadas. O conceito de representação dado por Hall (1997) mostra que a representação é a produção do significado que se dá mediante a linguagem. Somos nós na sociedade que damos significados às coisas, aos objetos, às pessoas, aos eventos do mundo; sem isso, elas não teriam em si nenhum significado estabelecido e verdadeiro (HALL, 1997). De acordo com Maher (2010), a representação é sempre um processo que se dá no discurso, é sempre culturalmente determinado e sócio culturalmente construído.

Silva (2000), concorda que a identidade passa por processos de transformação, de edificação, não é fixa, mas mutável, e assim se transforma em dificuldade social, pois o encontro com o “outro” é imprescindível nesse mundo de diversidades em que se vive hoje. Silva afirma que de todos esses pontos relacionados à identidade emerge um problema social que está relacionado à construção do currículo escolar e, conseqüentemente, nas ações pedagógicas desenvolvidas no ambiente escolar. Para que esse encontro com o “outro” não constitua um problema, uma subversão que pode chegar até mesmo à violência e agressão, são necessárias ações direcionadas nessas e para essas escolas que se situam nesse espaço fronteiriço.

Segundo o autor acima, os imigrantes, a partir de suas práticas migratórias, transformam culturas e descontrolam a dissolução do “lá” e “cá” enquanto termos nacionais, excludentes e fixos. O “lá” e “cá” se fundem, se misturam e, pouco a pouco, dão lugar a outra coisa, a um hibridismo cultural ou, conforme Hall (2005), ocorre uma “tradução”. Os imigrantes, pelo simples fato de serem e estarem, subvertem o lugar comum e nos obrigam a questionar a validade de conceitos e identidades estanques, fixas, imutáveis.

Com base nesses autores, compreende-se que há nexos entre o reconhecimento e a identidade, ou seja, ter uma identidade pressupõe não apenas conhecer o que a pessoa é, mas também ter o conhecimento do que os outros acreditam que ela seja. Segundo Berger e Luckmann, “Só é possível o indivíduo manter sua auto identificação como pessoa de importância em um meio que confirma esta identidade” (1999, p. 205). Ou ainda, segundo a

exposição de Oliveira: “A consideração pelos Outros, indispensável à própria autoconsideração, seria a verdadeira fonte do Self, seja ele étnico ou nacional” (2000, p. 19).

Como se trata de uma região de fronteira, há uma relação simbiótica entre as diferentes culturas. No espaço fronteiriço, em razão da intensa circulação de pessoas, a etnicidade desenvolve-se de forma inevitável. Na construção da etnicidade, as fronteiras não são rígidas e na fronteira geográfica essa construção é extremamente facilitada, ocorrendo uma articulação da fronteira dos grupos com a fronteira geográfica.

Assim, o cotidiano das crianças que estão fora do seu país de origem, é partilhado de valores da cultura de origem de seus pais e, num âmbito social mais amplo, convivem com valores nacionais e culturais do outro país, no caso deste estudo, Brasil e Paraguai, Cidade de Leste e Foz do Iguaçu.

Além disso, a criança passa pelos impactos dos currículos nacionais padronizados no sistema de ensino nacional, um modelo que pretende atender a uma população homogênea culturalmente e nacionalmente. Neste sentido pode-se analisar e identificar as marcas identitárias configuradas nas relações presentes no interior dos espaços escolares, produtoras ou (re)produtoras de diferenciações sociais.

É necessário atentar que os alunos estrangeiros, segundo Coelho (2003, p. 8), “podem estar vivenciando gestos e sentimentos de desvalorização e marginalização” pela escola, professores e colegas de turma, o que altera o equilíbrio emocional e interfere na aprendizagem. Reconhecemos, portanto, que compete à escola valorizar a diversidade cultural e linguística dos alunos estrangeiros, respeitando a diferença, a identidade étnica, o sistema de crenças e os valores ao qual pertencem e, principalmente, assegurando-lhes o direito à aprendizagem da língua portuguesa.

2.2 VIVÊNCIAS ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA

Procurei, por meio da conversa com as famílias dos alunos paraguaios matriculados na escola, analisar o contexto vivido por elas e os sentimentos que permeiam a vida em outro país. As conversas foram realizadas em vários momentos, primeiramente por agendamento via contato telefônico ou quando os pais chegavam para deixar as crianças para a aula.

Num primeiro contato apresentei a pesquisa, seus objetivos e procedimentos a serem utilizados para atender aos objetivos propostos. Os pais receberam o termo de consentimento, e por meio da assinatura deste aceitaram a participação na pesquisa, bem como consentiram a participação e observação de seus filhos também.

Após este primeiro contato, agendamos uma conversa inicial em que foram colhidas informações sobre a chegada no Brasil, a condição socioeconômica da família no Brasil e como era no Paraguai, e principalmente aspectos relacionados a situações vividas entre paraguaios e brasileiros. Outras conversas foram realizadas ao longo da minha presença na escola, os horários de chegada e saída dos alunos quando os pais vinham para acompanhá-los. Nestas conversas foram atualizadas algumas informações, ou abordadas novas situações do dia a dia da escola.

As conversas com as famílias demonstraram, inicialmente, os motivos de cada uma para a migração para o Brasil. As motivações em geral são norteadas por uma busca de melhora da condição de vida, como podemos observar nas descrições a seguir, de alguns trechos das conversas realizadas:

Conversa com o pai de Miguel (09 de maio, 2018):

P: Porque decidiram vir pra cá (Foz do Iguaçu)?

Pai: “Lá não tinha onde trabalhar, daí aqui consegui um trabalho de pedreiro e o que ganho consigo sustentar minha família, o estudo aqui é mais forte, quero que ele tenha condição melhor que eu tive”.

Conversa com a mãe de Alissia (09 de maio, 2018):

P: Porque decidiram vir pra cá (Foz do Iguaçu)?

Mãe: A gente vivia da plantação, plantava pra comer e vendia também, mas era muito pouco, não tinha dinheiro para comprar nada, daí foi ficando cada vez mais difícil [...].

Conversa com a mãe de Rubens (11 de maio, 2018):

P: É melhor viver aqui no Brasil?

Mãe: [...] aqui paga melhor pelo serviço, e tem muito trabalho na construção [...] pra mulher que trabalha na casa de família também pagam melhor que lá e tratam melhor a gente também [...].

Conversa com pai de Stephanie e Josué (10 de maio, 2018):

P: É melhor viver aqui no Brasil?

Pai: Aqui a gente vive na favela ali, mas está melhor do que vivia lá, tem médico se precisa, a escola é boa, e acha um trabalho aqui outro ali, vai se virando [...].

Ciudad del’Este é a segunda maior cidade do Paraguai, e sua economia é pautada no comércio de importações, principalmente a venda para o Brasil. Aqueles paraguaios que não trabalham no comércio, a maioria que ainda tem por origem o trabalho agrícola, com o crescimento do comércio na fronteira, acabam sendo morando na periferia e as ofertas de trabalho são poucas.

Primeiramente é preciso pensar um pouco sobre a migração. Desde que a história é contada, o homem vive em movimento. O faz em busca de abrigo, de alimento, isto é, em busca

de uma melhor condição de vida, na luta pela sua sobrevivência, seja em pequenos grupos ou até grandes populações.

A imigração fronteiriça apresenta singularidades em relação aos imigrantes internacionais de longa distância e os migrantes em contextos nacionais. Em um sentido amplo, os processos migratórios são deslocamentos fronteiriços, pois os contatos com outras realidades sociais criam barreiras e produzem travessias e fluxos culturais. De uma maneira mais específica, entretanto, compreende-se a imigração fronteiriça como os deslocamentos populacionais nas zonas de fronteiras entre países vizinhos. Os imigrantes fronteiriços, com exceção das ocasiões de guerra ou outros conflitos diplomáticos entre a nação de origem e a de destino, continuam mantendo contatos com seu país e permanecem se comunicando em seu idioma nativo. Além disso, os sinais dos canais de televisão e das ondas dos rádios dos países limítrofes alcançam essas zonas de fronteiras e ampliam os raios das imaginações nacionais (ALBUQUERQUE, 2008).

Ainda nos discursos das famílias, observa-se o sentimento de necessidade de abandonar o seu lugar e atravessar a fronteira em busca de uma nova vida, mas também, e tão significativo quanto, o sentimento de não pertencer a este novo lugar e a necessidade de romper as fronteiras, não apenas a fronteira geográfica, mas a fronteira social também, como observamos nas falas das duas famílias descritas a seguir:

Conversa com a mãe de Mahia (13 de maio, 2018):

P: Sente saudades de lá (Ciudad del'Este)?

M: Ah [...] ficar longe da família e das coisas de lá faz falta.

P: Foi difícil acostumar aqui (Foz do Iguaçu)?

M: Foi, porque eu não falava brasileiro/ nossa não entendi nada e não tinha ninguém pra conversar porque ninguém me entendia também [...] (risos).

P: Mas agora a senhora já fala bem português, já está adaptada aqui?

M: A sim, já melhorei (risos) [...] já tem vez que nem falam mais que eu vim do Paraguai (risos).

P: É? E a senhora achava ruim quando falavam?

M: Ah é que parecia que eu era, como fala? assim quando tá errada num lugar? assim sentia que eu não era daqui [...] era estranha.

P: Agora já se sente daqui então?

M: Um pouco sim (risos) sou meio brasileira já (risos).

P: Melhor? (ser brasileira)

M: Não que é melhor, eu sou paraguaia, mas agora considero brasileira, aqui já me sinto um pouco brasileira.

P: Ah é? E quando vai para o Paraguai como se sente lá?

M: [...] (risos) lá sou paraguaia mesmo né, falo do meu jeito, as comidas as coisas são do jeito que cresci né, é muito bom, é a minha casa lá né.

P: E aqui, não é? Você falou que é “meio brasileira” agora (risos).

M: (risos) a é também, mas não é igual/ não vou ser brasileira como você, vou ser uma paraguaia brasileira (risos).

P: Mas quando você vai pro Paraguai, daí lá não é mais meio brasileira?

M: Às vezes sim, da última vez que fui, daí minha mãe falou assim, você tá com umas conversas de brasileiro já (risos).

P: E como se sente agora?

M: A não sei, as vezes mais brasileira, as vezes mais paraguaia, mas quando too aqui, gosto mais que me achem mais brasileira mesmo.

No diálogo acima, quando a mãe de Mahia refere “às vezes mais brasileira, as vezes mais paraguaia”, demonstra a necessidade de moldar sua identidade nacional em favor de ser aceita por um grupo, ou de receber algum benefício ou vantagem. Negocia-se a identidade diante da situação. Como afirma Silva (2000), a identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação.

Para Hall (2005), a identidade plenamente identificada, completa, segura e coerente é uma fantasia já que, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar - ao menos temporariamente.

Ao primeiro olhar, a identidade pode parecer simplesmente aquilo que se é: "sou brasileiro", "sou negro", "sou jovem", "sou homem" (SILVA, 2000). A identidade assim concebida parece ser uma positividade ("aquilo que sou"), uma característica independente, um "fato" autônomo. Retorno a concepção de Silva (2000) sobre a identidade e a diferença, em que aponta que uma está em oposição a outra.

Aquilo que me difere do outro, é o que define a minha identidade a partir do olhar deste outro. No diálogo da mãe de Mahia ela dizia sentir-se “meio brasileira” e “meio paraguaia”, isto porque quando está no Brasil existem características dela que a diferem dos brasileiros. Quando retorna ao Paraguai, demonstra características incorporadas dos costumes brasileiros, cultura do outro que se mistura à sua.

Nesta perspectiva, a identidade e a diferença, são concebidas como auto referenciadas, como algo que remete a si própria. Quando a mãe de Mahia refere “às vezes mais brasileira” pode parecer que está fazendo referência a uma identidade que demonstra como ela se vê, por suas atitudes, sua fala, se vê “brasileira”. Entretanto, ela só precisa fazer essa afirmação porque existem outros que são “brasileiros” ou “paraguaios”. É o que a identifica ou a difere dos demais sujeitos de um grupo ao qual ela se insere que a faz constituir ou desenhar a sua identidade.

Canevacci (1996) denomina esse fenômeno como identidades plurais, acreditando que

as mudanças introduzidas na cultura pela junção de diferentes culturas:

[...] faz com que a cultura não seja vista como algo unitário, que compacta e liga entre si os grupos, classes, etnias: mas sim algo bem mais plural, descentrado, fragmentário, conflitual” (p. 14).

Na mesma direção, a cultura também é mutável, dinâmica, em constante processo de reconstrução, como também as identidades não são unificadas ou singulares, pelo contrário, elas são construídas ao longo dos processos sociais e nos diferentes discursos, isto é, as identidades contraditórias e fragmentadas, estão constantemente em processo de mudança, e transformação, e se constroem no discurso, por meio das experiências históricas das ações, de oposições e diferenciações sociais (HALL, 2005; BAUMAN, 2005).

E, no que se refere às identidades ou representações construídas nos diferentes discursos, os alunos migrantes e suas famílias, compartilham culturas, transformam e traduzem uns aos outros em relação constante, algumas vezes é difícil definir em suas características as duas culturas como culturas nacionais separadas e diferenciadas, já que, conforme Cuche (1999), dialogando com os conceitos de Hall (2005) e Canclini (2011), as identidades são resultantes da construção e complexidade social. Tentar reduzir cada identidade cultural a uma definição simples seria não levar em conta a heterogeneidade de todo grupo social.

O sujeito estabelecido em outro país que não o seu de origem, tem sua identidade por inúmeras vezes negociada e colocada em prova. Ao mesmo tempo que tem fortemente estabelecida sua identidade nacional, necessita por vezes alterá-la da forma mais conveniente para atender os costumes locais e sentir-se inserido no novo país. Esta liquidez da sua identidade pode lhe trazer o sentimento de não fazer parte mais da sua nação por completo e também não fazer parte desta nova nação.

Como no discurso da mãe de Mahia quando ela relata *“Ah é que parecia que eu era, como fala? assim quando tá errada num lugar? assim sentia que eu não era daqui [...] era estranha [...]”*, a esse sentimento Bauman (2005), usa o conceito de “deslocamento”, dizendo que em todo e qualquer lugar que o sujeito se encontra, sente-se deslocado. Estar total ou parcialmente “deslocado” em toda a parte, não estar totalmente em lugar algum, pode ser uma experiência desconfortável, por vezes perturbadora.

Deslocado, fragmentado, desorientado, um sujeito líquido que salta constantemente em busca do desconhecido, porque o importante não é o objetivo, mas o próprio processo. O autor descreve o perigoso caminho traçado na fluidez das identidades, concluído que as identidades flutuam no ar, algumas por escolhas do próprio sujeito, mas outras infladas e lançadas pelas

peças em sua volta, “é preciso estar em alerta constante para defender as primeiras em relação às últimas” (BAUMAN, 2005, p 29).

Não se trata somente da fronteira entendida como limite político e jurídico entre o cidadão e o estrangeiro. Esse conceito busca compreender a dinâmica dessa imigração fronteiriça a partir do entendimento da fronteira como frente de expansão, lugar de afirmação das identificações nacionais e, ao mesmo tempo, espaço de hibridismo cultural e de identidades híbridas e ambíguas.

Albuquerque (2005) acrescenta os conflitos cotidianos na fronteira entre brasileiros e paraguaios baseados sobretudo em distintas noções de trabalho. O autor realizou seu trabalho de campo nas cidades de Santa Rita, Santa Rosa, San Alberto, Mbaracayu (Departamento Alto Paraná), Salto del Guayra (Canindeyu) e Pedro Juan Caballero (Amambay), e verificou como as identificações nacionais e étnicas são estabelecidas e acionadas a todo o instante nas regiões de fronteira: brasileiro, paraguaio, brasiguai, imigrante, nativo, estrangeiro, cidadão, colono brasileiro, descendente de alemão, paraguaio legítimo e puro, etc.

Da mesma forma, do lado brasileiro da fronteira, também se observa a pré determinação de conceitos, sobre esta ou aquela nacionalidade. No diálogo que se segue, como o pai de Stephanie e Josué, é relatada a percepção que o migrante paraguaio tem do olhar que o cidadão local tem sobre ele. Assim, as identidades são construídas também a partir do olhar do outro, de como ele se representa, neste caso como estrangeiro ou nacional, como rico ou pobre, como trabalhador ou delinquente. Nas vivências da fronteira, as relações de identificação e de diferenciação se mostram evidentes.

Conversa com Pai de Stephanie e Josué (10 de maio, 2018)

P: Qual a maior dificuldade quando chegou aqui (Foz do Iguaçu)?

Pai: Achar serviço né, porque as pessoas desconfiam assim no começo, pela roupa da gente [...] pelo jeito da gente, acham que “vai” roubar, mas depois que conhece vê que a gente é trabalhador.

P: Sente saudades de lá (Ciudad del’Este)?

Pai: A gente sente né, porque lá é a terra da gente, todo mundo fala igual a gente, usa roupa igual a gente, tem os mesmos costumes.

P: Aqui é muito diferente de lá? Os costumes?

Pai: Nem é tanto, mas olham pra gente diferente né [...] meio desconfiado.

Primeiramente no discurso do pai, é latente o sentimento de saudosismo em relação ao seu país, quando afirma que “[...] lá é a terra da gente, todo mundo fala igual, [...] tem os mesmos costumes”. A afirmação de pertencimento ao “lá”, onde é a “terra da gente”, é, ao mesmo tempo, a afirmação de não pertencer ao “aqui”. O sujeito que sai de seu local de origem, abrindo mão da sua cultura para se inserir numa outra totalmente diferente, geralmente com a

intenção de conseguir trabalho, a fim de oferecer uma melhor condição de vida a seus familiares que permanecem na terra natal, tem um sentimento de dupla ausência, pois de um lado ele chegou a uma nova terra, mas, as custas disto ele deixou o lugar que o abrigara anteriormente.

Assim, o migrante é marcado pela perda ou certa anulação da cultura nativa do indivíduo, ao mesmo tempo em que existe uma dificuldade de assimilação de uma nova cultura. Portanto, o migrante acaba não se identificando em nenhuma das duas culturas às quais está ligado. A sensação de não pertencimento a nenhuma das culturas configura essa dupla ausência, pois o indivíduo não se sente mais parte de sua terra natal, como também não está totalmente integrado à nova cultura.

Retomo a fala de Silva (2000), quando afirma que, dizer "o que somos" significa também dizer "o que não somos". A identidade e a diferença se traduzem, assim, em declarações sobre quem pertence e sobre quem não pertence, sobre quem está incluído e quem está excluído. Afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora. A identidade está sempre ligada a uma forte separação entre "nós" e "eles". Essa demarcação de fronteiras, essa separação e distinção, supõem e, ao mesmo tempo, afirmam e reafirmam relações de poder.

Assim, para além do território no sentido tradicional, deve-se considerar a noção de território simbólico (MAFFESOLI, 1996), fundamental para a compreensão da ideia de territorialidade. Por território simbólico Maffesoli (1996, p. 264) entende “o espaço que nos ocupa [como] um conjunto complexo constituído, ao mesmo tempo, pela materialidade das coisas (ruas, monumentos, tráfego) e pela imaterialidade das imagens de diversas ordens”. Disso se depreende que a atividade humana é que territorializa o espaço, construindo o que se costuma denominar “territorialidade”, concebida por Almeida (2008, p. 319) como composta “(...) tanto as questões de ordem simbólico cultural como também o sentimento de pertencimento a um dado território.”

Raffestin (2011) fala sobre o “território do significado”, como sendo o espaço em que os homens produzem cultura, identidade e estabelecem um campo de poder. A partir desse argumento, podemos dizer que o “território do significado”, vai além da noção geográfica de delimitação e ocupação do espaço, dialoga com as estruturas de sentimentos, experiências, crenças e valores que produzem o reconhecimento e o pertencimento aos grupos.

O “território do significado”, mesmo sendo uma construção e um sentimento coletivo, dialoga com a subjetividade e as configurações morais que definem as diversas identidades. A manutenção da cultura do seu país, nas pequenas ações diárias, como a língua materna, a forma de se vestir, os alimentos, é uma tentativa de manter o vínculo com a sua origem, entretanto,

não fica alheia às experiências vividas na nova nação. A identidade transforma-se continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. Assim, não podemos dizer que todos os migrantes que vivem na cidade de Foz do Iguaçu terão a mesma experiência neste espaço.

No entanto, as relações estabelecidas com um lugar, de origem, de passagem ou de destino, dizem respeito não só a sentimentos subjetivos e/ou sociais de pertencimento, mas também derivam da organização espacial permeada por diversas relações de poder. A distribuição das atividades, a localização das pessoas, as vias de circulação, etc. estão calcadas por relações não só econômicas, ou culturais, mas políticas, e a sua expressão mais nítida é a delimitação do território” (EVANGELISTA, 2006).

Sendo assim, existe uma dinâmica entre as relações sociais e esse movimento ou atividade socialmente construída não é uniforme, já que “a relação da cultura com a sociedade modificou-se: a cultura não está mais reservada a um grupo social; ela não mais constitui uma propriedade particular de certas especialidades profissionais (...); ela não é mais estável e definida por um código aceito por todos” (CERTEAU, 2012, p. 105).

A afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam, sempre, as operações de incluir e de excluir. Como vimos, dizer "o que somos" significa também dizer "o que não somos". A identidade e a diferença se traduzem, assim, em declarações sobre quem pertence e sobre quem não pertence, sobre quem está incluído e quem está excluído.

Afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora. Como no discurso do pai, onde fala do estranhamento sentido por parte dos “outros”, ou seja, os locais, nacionais. A identidade está sempre ligada a uma forte separação entre "nós" e "eles". Essa demarcação de fronteiras, essa separação e distinção, supõem e, ao mesmo tempo, afirmam e reafirmam relações de poder. Portanto mesmo ultrapassando a fronteira geográfica, ainda a família migrante se depara com as fronteiras internas, as fronteiras das relações sociais.

Hall (1997) discute o conceito de representação como sendo o que utilizamos para nos referirmos ao mundo e como nos relacionamos neste mundo, isso inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeito, ou seja, a partir do que e com quem vivemos, o que vivenciamos, experienciamos, nossas interrelações com o mundo e com as pessoas, damos significado ao mundo e a tudo que diz respeito ao nosso cotidiano nesse mundo.

O ser humano é o resultado das relações sociais e isso está ligado ao seu processo cultural; é a sua originalidade natural. Esse processo faz alterações físicas e metafísicas nos mais variados espaços, bastando, para isso, haver a presença dos seres humanos.

A fronteira é um território rico de dinamicidades, devido a sua genuinidade “percebida pelos seus ocupantes e definidores” (RASFFETIN, 1993,159), por haver nela grande riqueza cultural, mas especialmente por estar no limite de um território, e se for permitida uma metáfora, ela pode compor funções semelhantes às da epiderme, que absorve os primeiros contatos externos e auxilia na retenção e controle da entrada para as demais camadas da pele.

No caso da fronteira do Estado, as relações culturais travadas em seu território são ações exteriores (à nação-estado, por exemplo) com alvo no interior, se for levada em conta a ideia de que cada nação apresenta sua identidade cultural, que, apesar de ser variante, como o caso do Brasil, se torna um processo quase unívoco. O mesmo acontece no caminho inverso, quando o olhar altera.

No capítulo a seguir, discutiremos como as peculiaridades da fronteira são vivenciadas na escola, as tensões que esta relação de estabelecidos e migrantes apresentam, e como se apresentam, algumas vezes visíveis, outras vezes invisibilizadas no cotidiano.

3 CAPÍTULO III - INDÍCIOS E PARADIGMAS DE UM COTIDIANO PECULIAR: A ESCOLA E A FRONTEIRA

3.1 AS TENSÕES DO COTIDIANO DA FRONTEIRA: DENTRO E FORA DA ESCOLA

Quando lançamos um olhar rápido e superficial à fronteira, ela pode nos parecer simplesmente uma linha, divisória entre o “lá” e “cá”, onde a convivência é harmoniosa entre os que vêm de “lá” e os que estão do lado de “cá”. Mas, ao aproximarmos a lente, num olhar mais atento, observamos que a convivência seja harmônica na sua superfície, ou talvez nem nela, e que nas relações e vivências do cotidiano da fronteira, são expostas as tensões.

Algumas tensões saltam aos olhos e pode-se rapidamente perceber, já outras estão intrínsecas nos comentários, nas ações, representações de um para o outro. A fronteira é, portanto, um espaço de encontro e desencontros, de embate, não o embate de tropas armadas em defesa do seu território, mas o embate cultural, em defesa da sua legitimidade, da sua identidade.

A presença de grande número de imigrantes e estrangeiros em Foz do Iguaçu faz reforçar a imagem (que não aparenta ser pertinente a todos os casos) de uma cidade acolhedora. Inclusive, uma frase conhecida no cotidiano da cidade são as pessoas que proclamam: “Sou iguaçuense de coração”, em referência ao elevado número de moradores que não nasceram na cidade, mas mudaram-se com a família ou sós.

A diversidade, cultural, racial, étnica, de crenças, costumes, hábitos, línguas, é o que compõe o cotidiano da cidade. Assim, em todos os seus espaços, estas diferenças se mostram. Seja no comércio de rua, onde o comprador questiona em espanhol e o vendedor lhe responde em português, nos estabelecimentos de comida típica árabe, em que os clientes são boa parte brasileiros, apreciadores da culinária típica, seja na escola, espaço em que naturalmente as diferenças se encontram, o que cada um traz da sua convivência familiar agora irá refletir na sua convivência social.

Uma das minhas tantas ressignificações foi entender que as diferenças culturais não podem ser apagadas e que estar em um ambiente onde, além dos atritos comuns da convivência somam-se outros próprios desse espaço, faz com que estigmatizações, os conflitos e as ambiguidades surjam. A intenção não é resolver os conflitos existentes desta convivência, e sim colocar em discussão todas as questões que estão relacionadas às diferenças, para que os envolvidos possam refletir sobre elas, compreendê-las e respeitá-las.

3.1.1 O cotidiano das tensões na escola

Ao contrário daquilo a que estamos acostumados, o cotidiano escolar não possui conotação habitual ou aquilo que se faz ou sucede todos os dias na escola, mas se revela como um cenário que compõe uma longa e sistemática fase de nossas vidas, um ambiente de complexas interações humanas, no qual faz parte o imprevisível e o inesperado, além de ser o espaço-tempo que forja o professor em sua prática.

Para muitos, o cotidiano escolar pode parecer rotineiro, porém se revela como um valioso ambiente dinâmico de aprendizagem em que conflitos, tomadas de decisões e o novo emergem constantemente da prática (CERTEAU, 2005).

Certeau nos permite perceber o cotidiano como algo relevante, assim o cotidiano escolar pode se revelar como novo, mas também pode se transformar num espaço desinteressante e de reprodução inconsciente e tendenciosa. Como comportamentos que se repetem entre professores e alunos, que são sentidos, mas não são problematizados a fim de se buscar a mudança.

A contribuição de Certeau é significativa no sentido de olharmos para o cotidiano de uma outra perspectiva, percebendo sua riqueza de elementos e significados, avistando, essencialmente, um cotidiano não mais deslocado do contexto da vida, mas, sim, sendo a própria vida. Neste sentido ajustamos as lentes sobre esta escola na fronteira, e pude encontrar nos detalhes, nas pequenas ações cotidianas, o ritmo das relações dentro da escola.

Quando analiso o dia a dia da escola, percebo seu cotidiano peculiar, permeado de especificidades da região em que está inserida e do seu contexto socioeconômico. Mas principalmente, esse cotidiano é constituído pelos sujeitos atores deste espaço, que trazem para dentro da escola a cultura, os hábitos e as vivências familiares.

Cada sujeito, ao interagir dentro da escola, participa de um cotidiano único. Em outras palavras, em cada sala de aula, recreio, chegada e saída da escola, cotidianos (histórias) estão sendo escritos ao mesmo tempo, porém de diferentes formas. A experiência do cotidiano é singular, e a socialização desta pelos sujeitos presentes neste contexto permite enriquecer a qualidade da reflexão individual e coletiva.

Nesse sentido, a escola de fronteira constitui-se como um espaço em que culturas diferentes se encontram. Além de toda a miscigenação brasileira, com influências europeias, africana, asiática, entre outras, a escola de Foz do Iguaçu agrega ao seu cotidiano a forte presença de culturas particulares deste espaço, a exemplo da cultura paraguaia.

Esta particularidade, pode ser valorizada ou silenciada diante da conduta adotada pela

comunidade escolar. No meu acompanhamento desse cotidiano, por muitas vezes observei o silenciamento das outras culturas e línguas neste espaço.

A dificuldade em atender esta realidade foi mostrada em discursos de professores e funcionários, em ações em sala de aula entre professores e alunos, na convivência entre os alunos, e no Projeto Político Pedagógico que não atende à especificidade do contexto em que se insere.

O Projeto Político Pedagógico aponta para o respeito e a valorização da identidade da criança, da mesma forma para a valorização do contexto em que o aluno vive, e que este seja inserido nos conteúdos a fim de colaborar com seu aprendizado.

Durante minhas visitas à escola, e diálogo com professores, não encontrei a inserção do contexto nos temas trabalhados. Mesmo os professores me relataram que se segue o currículo básico padrão, e que os conteúdos são gerais, não incluem assuntos regionais. Um outro exemplo que posso citar, é o projeto Mostra pedagógica, que é descrito no documento como mostra cultural, é na prática uma mostra científica, em que se desenvolvem trabalhos dentro de cada disciplina. O projeto cumpre a função de trazer para dentro da escola a comunidade, pois os trabalhos são expostos para visitação. Porém, a meu ver, perde a oportunidade de compartilhar atividades com características culturais da região, nacional e dos países vizinhos.

Como aponta Moraes (2006), às diretrizes políticas pensadas, na grande maioria das vezes sem a participação dos maiores interessados, no caso os professores, favorece este distanciamento teórico-prático, as políticas públicas pensadas para além dos docentes quando estes não têm participado ativamente nas discussões, é retirada deles a possibilidade de manifestar seu pensamento sobre as políticas para a educação, sendo, entretanto, fortemente marcado por elas em seu trabalho educativo.

O conhecimento das culturas, no âmbito das crenças, costumes, línguas, não somente tem como objetivo atender a demanda de estrangeiros, como paraguaios, libaneses, argentinos, mas, poderá fazer pensar a diversidade cultural brasileira, como somos diferentes, “misturados”, nossa cultura formada por tantas influências de outras.

O desconhecimento da formação na nossa cultura nacional, tão influenciada por outras etnias, faz com que ao mesmo tempo em que se discrimina um sujeito por seus costumes, tem-se em seu cotidiano costumes desta mesma etnia já enraizados. Como por exemplo, o estigma do paraguaio como índio, inicialmente já se aponta uma visão marginalizada dos povos indígenas, e assim o comparando ao indígena, como forma a diminuir o seu valor. Em contrapartida, ao mesmo tempo que se discrimina a cultura indígena, existe a aceitação e partilha do hábito de tomar o tererê, bebida típica e originalmente indígena, e muito consumida

no Paraguai.

Ainda nesta análise do PPP, no mesmo sentido ele aponta para o trabalho dos temas de cultura indígena e afro-brasileira. A escola tem, portanto, o compromisso de trabalhar em âmbito de todo o currículo escolar os temas relacionados.

Na prática estes temas são trabalhados de forma superficial e ainda aparecem dentro do currículo padrão. Tem-se como exemplo os temas sobre os quilombos e aldeias indígenas, em que não se aborda a história local relacionada, por exemplo a cultura indígena Avá Guarani e sua história na região de Foz do Iguaçu, ou a presença de quilombos na região.

De acordo com Moraes (2006), o projeto político pedagógico deve ser pensado coletivamente, relacionando os anseios da comunidade escolar, pode também auxiliar a escola a trilhar o caminho crítico e histórico, em que as diferenças sejam entendidas como possibilidades de superação e não de exclusão.

Certamente, a diversidade deve ser um fator determinante na construção dos projetos curriculares, sendo que a escola deve entender a diversidade cultural (diferentes origens, classes sociais, valores) não como algo que deve ser diminuído, fazendo com que todos pareçam iguais quando não o são, mas como algo enriquecedor para o currículo, e por isso, mostrando as diferenças, valorizando-as, fazendo do espaço escolar um lugar onde valores e culturas existem com respeito e entendimento de ambas as partes.

Poderia parecer fácil e sem obstáculos falar a respeito de diversidade em um país mestiço como o Brasil. No entanto, à qual diversidade nos referimos? Estas questões surgem quando falamos de diversidade como sinônimo de diferença. As diferenças físicas, étnicas, culturais, de gênero, etárias são um fato, mas não o foco da discussão.

O grande desafio da escola, é reconhecer a diversidade cultural como elemento inseparável da identidade nacional e regional de seus alunos, pois esse reconhecimento implica na superação de qualquer tipo de preconceito e ensina o aluno a valorizar as especificidades dos grupos que compõem este espaço, seus vínculos afetivos e a sociedade.

As diferenças são ignoradas ou consideradas um “problema” a resolver, processos identitários no que diz respeito às relações étnico-raciais, sociais, culturais entre outras – que se manifestam em todas as suas cores, sons, ritos, saberes, crenças e outros modos de expressão.

Algumas vezes no discurso dos professores, estes alunos vindos de outro país, são vistos como problema na sala de aula, dificuldades com a língua, com a socialização, são apontados como frequentes. O professor sente como um problema, pois não está amparado para atender este aluno, alguns não compreendem o espanhol, outros não sabem como reagir a presença de outra língua em sala, assim pode ocorrer a invisibilização deste aluno, ou a repreensão de outra

cultura que se manifesta.

Outro ponto que merece destaque é a dificuldade que o professor possui em trabalhar os temas transversais como a diversidade cultural, pois percebi que na maioria das vezes quando um aluno se refere ao outro por apelidos pejorativo, isto é respondido com uma chamada de atenção. Acredito que se a diversidade cultural, principalmente na escola em região de fronteira, fosse tematizada dentro do conteúdo curricular maneira mais contextualizada, os alunos teriam o entendimento e valorizariam a sua cultura e a do outro.

As diferenças culturais mostram-se por seus valores, símbolos, regras, vestimentas, hábitos, costumes, crenças, etc. Isso tudo, aparece e é transmitido, influenciado e alterado nas ações do cotidiano. Dentro das salas de aula não é diferente.

Pude presenciar a tentativa dos alunos paraguaios em não serem percebidos como tal dentro de sala, a fim de que sua língua ou sotaque não fosse percebido, pois por vezes é recebido com estranhamento pelos colegas e até mesmo de forma excludente. Numa tentativa de ajustar-se aos outros para se fazer pertencer a este espaço.

Este contexto é discutido por Certeau (2005), o espaço tempo escolar é modificado pelas transformações devido a relações culturais existentes. Não tem, portanto, nem a universalidade nem a estabilidade de um lugar, espaço é o lugar praticado. A rua, o aeroporto, uma praça ou uma escola são transformadas em espaço pelas pessoas: pedestres, viajantes, alunos que nele circulam e dão via àquele lugar. São as ações dos sujeitos que definem os espaços, já os lugares estão ali, estáticos, na inércia.

Examinando as práticas do dia a dia a partir da experiência vivida neste espaço e dos relatos ouvidos dos sujeitos que constituem a comunidade escolar, algumas tensões se revelaram latentes. As fronteiras culturais e sociais, enfrentadas por alunos migrantes dentro do cotidiano escolar, também se mostraram presentes no cotidiano das famílias desses alunos.

São nas ações e reações de cada um, mostrando ou silenciando, no dia-a-dia o que lhe convêm, que são construídas e reconstruídas as identidades. Logo, as estratégias de convivências, são moldadas de acordo com a necessidade de adequar-se. Assim, apropriando-se da língua local, dos hábitos locais, deixando a língua materna e hábitos do país de origem encobertos, e restritos ao convívio familiar.

Certeau nos mostra que “o homem ordinário” inventa o cotidiano com mil maneiras de “caça não autorizada”, escapando silenciosamente a essa conformação. Essa invenção do cotidiano se dá graças ao que Certeau chama de “artes de fazer”, “astúcias sutis”, “táticas de resistência” que vão alterando os objetos e os códigos, e estabelecendo uma (re)apropriação do ambiente e do uso ao jeito de cada um (DURAN, 2007, p. 119).

Nas escolas, as invenções cotidianas representam as diferentes formas com que a instituição se ajusta às políticas que lhes são impostas e a realidade em que ela está inserida. Ao questionar alguns dos caminhos trilhados por uma determinada política ou pesquisa, ao denunciar as inconsistências, as contradições “entre aquilo que as autoridades articulam e aquilo que delas é aceito, entre a comunicação que permitem e a legitimidade que pressupõem, entre aquilo que elas tornam possível e aquilo que as torna críveis”, evidencia-se o “visível” e o “opaco” da credibilidade em torno destas (DURAN, 2007, p. 136).

As invenções do cotidiano produzem uma “cultura” e/ou uma identidade, saberes pedagógicos da escola, saberes produzidos por professores e alunos, na dialeticidade da vida cotidiana e na concretude do cotidiano escolar. Como lembra Certeau, “[...] o estudo de algumas táticas cotidianas presentes não deve, no entanto, esquecer o horizonte de onde vêm e, no outro extremo, nem o horizonte para onde podem ir” (CERTEAU, 2005, p. 105).

Para Certeau (2005, p. 41), as ‘maneiras de fazer’ constituem as mil práticas pelas quais sujeitos se (re)apropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sócio cultural, alterando o seu funcionamento. Ao procurar viver e conviver, pelas artes de fazer, vai criando, inventando o cotidiano, construindo o lugar que lhe é atribuído. Nos espaços tempos escolares, professores, alunos, comunidade escolar como um todo, são sujeitos praticantes e fazem da escola um lugar praticado.

Desta forma, as pequenas ações do cotidiano da escola e as entrelinhas dos discursos, nos mostram como a comunidade de fronteira se constitui dentro e fora dos muros da escola. As identidades construídas a partir das representações de si e dos outros. O desafio enfrentado pelas crianças, e mesmo pelos adultos, e a sua inclusão por meio da imersão na cultura brasileira em detrimento da sua, posto que não existe uma grande comunidade que vise a preservação da cultura materna, ou mesmo a escola tenha ações neste sentido.

Primeiramente, o aspecto mais visível na adaptação da criança que tem outra nacionalidade, portanto outra língua materna, diferente do português, é a dificuldade com a comunicação, mas além disso, a dificuldade de aceitação do espaço escolar com a diversidade linguística que se apresenta.

A presença de outras línguas em sala de aula é na maioria das vezes invisibilizada no dia a dia pelos alunos, que preferem não expor sua língua materna na intenção de não serem percebidos como diferentes, ou quando aparente em sala, a diversidade linguística é censurada, algumas vezes sutilmente e outras com rispidez, como se houvesse intrinsecamente a intenção de homogeneizar, ou “abrasileirar”, as diferenças. Da mesma forma, as famílias nas interações com a comunidade, também tentam “abrasileirar-se”, ou tornar-se brasileiro, numa necessidade

de pertencer a este lugar.

Como exemplo o diálogo da mãe de Mahia, que afirma que atualmente, por estar mais habituada com a língua, os costumes, já muitas vezes não a apontam como paraguaia, e ela diz “às vezes mais brasileira [...] às vezes mais paraguaia [...]”, mostra a necessidade de moldar-se ao grupo estabelecido para ser aceito. Assim como as crianças em sala de aula silenciam sua língua e hábitos, as famílias nas relações com a comunidade da cidade também invisibilizam suas características a fim de serem melhor aceitos.

Outro grande desafio para a criança em idade escolar, que precisa abrir mão de muitos de seus antecedentes culturais em prol de uma nova socialização no novo país, ou seja, isto implica dizer que, assim como seus pais, ela precisa incorporar os costumes e as regras sociais para que seja integrada rapidamente a um novo e diferente modelo de vida e sistema de ensino e, aprender um novo idioma simultaneamente, diferente de sua língua materna, a qual ainda é falada em casa.

Ou seja, a manutenção e disseminação da cultura materna intensifica os efeitos de choque cultural no processo de imigração, principalmente das crianças, pois, quando em seu país de origem, a educação que elas recebiam na escola condizia com o que elas encontravam em casa com seus familiares. Os costumes da família eram uma continuação da educação recebida na escola, pois se tratava da transmissão da mesma cultura, o que não ocorre quando estão no novo país.

Em alguns diálogos com as crianças estas marcas de influências culturais diferentes aparecem. Como a exemplo os irmãos que relatam não falar mais o guarani em casa, mas que antes era a língua principal, também a mãe brasileira que relata a tentativa do pai paraguaio em falar somente português com os filhos em casa, mas naturalmente quando percebe já está falando guarani. Outro exemplo, são as alunas libanesas, que por conta da religião tem algumas restrições ao consumo de alimentos, convivem diariamente com a cultura alimentar brasileira, mas seguem a doutrina da religião familiar.

As famílias passam pelo conflito de ser e agir dentro da sua cultura nacional e assumir/aceitar a cultura deste país em que vivem. Desta forma, a criança também vivencia este conflito, entre a vida escolar e a familiar, e vão desta forma tentando adequar-se.

Carvalho (2002) considera os espaços como ações de sujeitos históricos, afirma que a escola geométrica e arquitetonicamente definida é transformada em espaço pelos professores, alunos e por outros agentes por meio de suas práticas discursivas que transformam incessantemente lugares em espaços e espaços em lugares. Passamos a pensar e entender a escola como espaço e, portanto, como lugar praticado onde os sujeitos cotidianos inventam o

dia a dia, criam formas novas de lidar com situações e dão vida àqueles lugares. São os sujeitos professores, alunos, serventes, merendeiras, pais que fazem da escola um lugar onde a vida pulsa e as invenções e criações podem ser percebidas.

No cotidiano da escola, as crianças têm que se esforçar para aprender uma nova língua enquanto tentam acompanhar os conteúdos programáticos, e até mesmo enquanto são alfabetizadas. Ao mesmo tempo, são inibidos ao usarem sua língua materna na sala de aula. Além disso, elas sofrem discriminação por parte dos colegas brasileiros, como observamos algumas vezes pelo relato dos alunos e pela situação de isolamento inicial.

Oliveira (2012), no decorrer de sua pesquisa com alunos bolivianos nas escolas do Brasil, verificou por meio da observação do comportamento das crianças nos diversos espaços da escola e diferentes momentos de horário escolar, atitudes de intolerância étnica por parte de alunos brasileiros. Da mesma forma, também presenciei estes comportamentos nesta pesquisa, assim como o relato das famílias sobre o “olhar estranho”, dos brasileiros em relação a eles. Em diálogos com funcionários e professores, também por vezes ouvimos nos discursos preconceitos sobre o aluno e a família migrante.

No dia-dia escolar a intolerância se apresenta no estigma que se volta para tal nacionalidade. Como presenciei nos diálogos dos discentes, os apelidos aplicados pelos alunos com teor pejorativo, os comentários das professoras considerando que o aluno migrante chega a escola em um nível inferior aos demais, o dia a dia da sala de aula em que se observa o desconforto com a presença de outra língua.

Ou seja, o choque com uma cultura diferente da cultura de sua família, e o fato de não encontrar apoio e incentivo no sentido de preservação das suas raízes, causa no encontro com o outro, um impacto cultural imensurável no migrante, sobretudo nas crianças que estão em processo de escolarização e precisam se sentir incluídas num novo território, lidando com costumes diferentes do seu povo, dentre eles uma nova língua.

Portanto, é por essa necessidade de sentir-se aceito neste novo grupo, que as crianças, assim como seus pais, se adaptam aos costumes e língua locais. Pois, observamos que quanto “mais brasileiro” se parecer, melhor aceito e incluído nas diversas vivências da comunidade ele será. São negociações e modelações de sua identidade nacional, ou seja, táticas do cotidiano, para sentir-se parte deste novo país.

A diversidade cultural e linguística hoje presente nas escolas da rede pública de ensino de Foz do Iguaçu, está representada pelas crianças estrangeiras que falam outras línguas e provêm de minorias étnicas das mais variadas origens. São filhos de estrangeiros cujas famílias escolheram o Brasil como país de adoção por razões acadêmicas, laborais ou outras, e que

imigraram para cá em busca de melhores dias.

Considerando o direito à educação que nas sociedades democráticas o Estado garante a qualquer cidadão, Gouveia e Solla (2004, p. 28) propõem que “se pretendemos que a democratização do ensino seja uma realidade, o sistema educativo tem de ser capaz de lidar com a heterogeneidade social, cultural e linguística que caracteriza a comunidade escolar na nossa sociedade”.

A população escolar, na grande maioria dos países, do ponto de vista cultural e linguístico, reúne alunos estrangeiros de diversas procedências. Essa confluência de culturas e línguas tem ocorrido em função dos efeitos da economia globalizada, que impulsiona o movimento das pessoas, diminuindo distâncias e aumentando o contato entre povos e seus diferentes modos de viver. Segundo Mendes e Caels (2003, p. 2), “recai sobre a escola a imensa responsabilidade de acolher, de modo inclusivo, a diversidade linguística e preparar os cidadãos e a sociedade para a diversidade linguística”.

Há que se ressaltar que a escola, ao não valorizar a diversidade de seus alunos estrangeiros, destacando-a, segundo elabora Bernardo (2006, p. 4), “como elemento dinamizador e enriquecedor na interação entre pessoas e os grupos humanos”, estará assumindo uma postura discriminatória, etnocêntrica e preconceituosa, numa oposição frontal à política de inclusão escolar que acolhe o multiculturalismo e rechaça atitudes racistas e os preconceitos étnicos.

Ao se focalizar a questão étnica e nacional, entendeu-se que as relações e os conflitos decorrentes dela não podem ser exclusivamente explicados por análises que incluam somente essas duas categorias. Sem dúvida, a posição de classe social desempenha papel importante nos relacionamentos no interior da escola e o que é ensinado na escola não pode ser desvinculado das relações desiguais de poder presentes na sociedade.

A escola é uma das células que compõem a sociedade, o que a faz viva tão quanto a sua estrutura totalizante, por isso a escola traz dinâmicas criativas de renovação e inovação. Há quem pense a escola como fomentadora da sociedade, no entanto se percebe o contrário: é a sociedade que gera sua escola, sem que isso signifique ferimento das autonomias existentes tanto na sociedade quanto na escola (CORTELLA, 2008). Nesta pesquisa observei que os relatos de conflitos feitos pelas crianças dentro da escola, eram os mesmos vivenciados pelas famílias fora deste espaço.

De modo especial, destaca-se o fato de a escola ser uma parte da sociedade e, na maioria das vezes, ela ser reduzida a uma estrutura que imprime uma identidade monocultural. Numa estrutura de monoculturalidade haverá preeminência pautada pela força sobre minorias.

Os diferentes modos culturais são predominantes no ambiente escolar, por isso, é necessário que os alunos encontrem outro modo de entender e compreender o mundo no qual fazem parte. Para isso, é fundamental ampliar a visão de mundo por meio da integração intercultural que deve estar presente na construção curricular das escolas. Isso fará com que os alunos reflitam sobre os valores de sua cultura, pois no momento em que se conhece ou reconhece a cultura do “outro”, reconhece-se mais a si próprio, fortalecendo a própria identidade, mas respeitando, assimilando e conhecendo a do “outro”.

Esse conhecimento do “outro” é de extrema importância para o aprendizado do aluno fronteiriço. A partir do momento em que o aluno passa a vivenciar a cultura do “outro”, ou seja, a nova cultura apresentada de maneira diferenciada além do que se aprende pela leitura de livros, haverá mais aprendizado na escola. O processo de interculturalidade também é fundamental para a vivência e para alargar o conhecimento da língua e para desenvolver um ambiente com mais tolerância, compreensão, colaborando para a diminuição das questões relacionadas ao preconceito.

Torna-se importante refletir para o entendimento dos desafios colocados por uma “escola necessária”, pautada em princípios de igualdade e respeito pelo diferente, mas para a qual os professores nem sempre estão preparados, considerando que foram formados para trabalhar em uma escola que prioriza o homogêneo e o uniforme, que considera o “diferente” como um “problema a ser resolvido”, conforme afirma Candau (2011, p. 241).

Nos diálogos com professores eles me relataram não terem em sua formação temas sobre a diversidade cultural e linguística da região. Tal oportunidade poderia ser aproveitada durante os cursos de formação continuada que recebem anualmente, ofertados pela SMED com a introdução desses temas.

É impossível dissociar o cotidiano escolar do contexto em que ela está, da comunidade ao seu redor e dos sujeitos que fazem este cotidiano. Lembrando que este é construído por pessoas com distintas expressões culturais e mediado por palavras, números, escrita, entre outros. No entanto, o cotidiano escolar também pode se transformar em lugar de alienação, homogeneização, principalmente quando só há valorização de uma cultura, de uma língua. É nesse ambiente que o cotidiano escolar mostra suas tensões e conflitos, onde a diversidade é silenciada em favor da homogeneização.

3.1.2 As tensões invisibilizada no cotidiano da fronteira

Grande parte do contingente populacional que ocupa essa região fronteiriça é fruto de

fluxos migratórios provocados em sua maioria por problemas econômicos, mas também por questões étnicas, religiosas e políticas.

A vida social na tríplice fronteira, mesmo que aparentemente se mostre harmoniosa, guarda suas zonas de conflito. Diferenças entre os grupos étnicos acentuam suas identificações coletivas e podem servir também para atitudes preconceituosas, assim como formas negativas de classificação do “outro”. Segundo Albuquerque (2009),

Algumas palavras são criadas e/ou ressignificadas visando classificar negativamente o “outro”. (...) Assim, “che iru”, que em guarani significa “meu amigo”, “meu companheiro” os brasileiros mudam para “chiru” ou “chiru mandioqueiro”, e passa a ser um termo pejorativo (“bugre”, “índio”, “não civilizado”, etc.). De mesma forma, a palavra portuguesa “rapaz” (“jovem”, “moço”) (...) se transforma em “rapai” na linguagem paraguaia e também adquire um sentido depreciativo (“ignorante”, “inculto”, etc.) Albuquerque, (2009: 5)

Essa forma de expressão da identidade reforça a análise de Weber (1994): “A crença subjetiva numa comunhão e as lembranças de origem comum acentuariam, nos imigrantes, o sentimento de pertença a uma comunidade com diferentes costumes e outros aspectos extremos de diferenciação”. Weber, (1994: 269)

Os brasileiros, ou seja, os estabelecidos, enfatizam o desenvolvimento econômico e tecnológico do Brasil comparado com seus países vizinhos, e assim a nação brasileira é vista como uma grande potência. Até mesmo no discurso de algumas das professoras e também alguns pais, observa-se a supervalorização do ensino brasileiro em relação ao paraguaio. “Muitos brasileiros são reconhecidos e se consideram superiores e melhores”. Albuquerque (2009: 6)

As relações na fronteira são marcadas por estigmas relacionados a cada nacionalidade, como se houvesse uma necessidade de desvalorizar o outro em detrimento da sua autopromoção. E isto se dá de ambos os lados da fronteira, onde o paraguaio é apontado com preguiçoso, o libanês como comerciante, a argentino como arrogante e o brasileiro com malandro. São as marcas que cada grupo assume diante do olhar do outro.

São de fato as identidades formadas pelos outros para cada grupo. Como nos diálogos com as famílias e pessoas da comunidade, em que se apresentam os olhares discriminatórios. O paraguaio é a priori visto como aquele que não quer trabalhar, ou caracterizado como índio, e aí a visão preconceituosa é dupla, pois caracteriza-se desta forma a descendência indígena como grupo que não tem apreço pelo trabalho. Talvez pela falta de conhecimento da cultura paraguaia e indígena, os costumes e tradições sejam confundidos e/ou associados de forma pejorativa.

Mas afinal, quais são estes costumes e tradições? Como poderíamos identificar uma

“identidade paraguaia”? Seguramente não encontraremos uma resposta conclusiva para tais questões, e elas também são pertinentes para pensarmos outros grupos, mas alguns indícios podem nos levar a reflexão. No caso paraguaio estão comumente associadas à cultura deste povo, apenas para citar alguns exemplos: a chipa ou a sopa paraguaia (culinária); a devoção à Virgem de Caacupê (religiosidade) e o idioma guarani. Percebemos isso a todo o momento em matérias jornalísticas, em trabalhos acadêmicos e nos comentários dos diálogos desta pesquisa.

Nesse aspecto, os costumes e tradições nacionais, em seus vários aspectos, estão repletos de elementos que compõem as memórias individuais e/ou coletivas, embora, certamente, nunca exista de fato uma memória coletiva enquanto faculdade, e sim, metamemórias: representações individuais no interior de um grupo a respeito de memórias que supostamente são compartilhadas (CANDAUI, 2011). No entanto, as tradições possuem uma função, principalmente no núcleo individual das memórias, a partir do momento em que remetem à lembrança do país de origem, das relações de fronteira ou, até mesmo, dos espaços privado e familiar.

Tal análise nos remete a pensar sobre a construção do mundo social na fronteira a partir das percepções próprias de cada grupo (representações) e como tal a definição contraditória das identidades. Para quem vive como nós, “na fronteira” ser um ou ser outro é uma condição definitiva (nacionalidade) que permite mobilidade, uma vez que se o registro civil de cada um define a que lugar pertencemos, o “ir e vir” “de lá para cá e de cá para lá”, nos limites internacionais, nos misturam e confundem ao mesmo tempo em que nos identificam.

A fronteira também é vista como o lugar onde as diferenças se evidenciam e são geradoras de conflitos culturais e sociais. Por outro lado, é na fronteira que as distâncias também se estreitam e as diferenças passam por um processo de reelaboração. Posso citar como exemplo o discurso da funcionária moradora do bairro de muitos anos, em que relata que se relaciona bem com os vizinhos, pois são trabalhadores. Observo neste comentário o sentimento de reconhecimento no outro as mesmas dificuldades, lutas, e batalhas do dia a dia, independentemente de ser brasileiro ou paraguaio, são trabalhadores em busca de uma vida melhor.

O cotidiano da fronteira é feito de algumas barreiras a serem ultrapassadas, dentre estas, o olhar de estranhamento, ao qual um dos pais entrevistados se refere, “*olham pra gente de um jeito diferente [...] meio desconfiado [...]*”, a barreira do preconceito social, a marginalização do indivíduo por suas vestimentas e condição econômica. Esta barreira não está obviamente reservada apenas ao migrante, o brasileiro também passa pelo crivo da separação social.

Assim, pensando nos indivíduos que se deslocam para contextos sociais diferentes,

vivenciando a formação de identidades que atravessam as fronteiras pessoais, Hall (2011) chama essa possibilidade de “tradução”. Segundo ele, essas pessoas não perdem seus vínculos culturais e identitários de suas origens ao conviverem com outras realidades, mas traduzem. Segundo o autor, as pessoas pertencem a uma “cultura híbrida”, pois, elas estão irrevogavelmente “traduzidas”, são produtos das “novas diásporas” provocadas pelas migrações pós-coloniais e pertencem a dois mundos ao mesmo tempo, como pessoas” traduzidas”.

O mesmo cotidiano permite, por meio das negociações das relações entre brasileiros e migrantes, que ambos sejam afetados um pela cultura do outro. As identidades da fronteira e, portanto, as identidades na escola estão permeadas uma pela outra, e vão se constituindo por meio das representações e da necessidade de se adequar-se ao grupo.

As pessoas lidam, negociam, convivem com diferentes identidades e utilizam outras linguagens culturais, construindo assim, culturas e identidades híbridas (HALL, 2011). Portanto, o sujeito da fronteira também é afetado pela cultura do migrante que chega em seu país, são culturas que se misturam e constituem a identidade fronteiriça.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A elaboração desta dissertação percorreu um caminho pelo processo de investigação e no diálogo estabelecido com os autores e as fontes, em um trânsito onde as inquietações e indagações encontravam suas respostas, suscitavam outras questões e outras respostas. Neste construir-se reconstruindo, algumas perguntas não acharam caminhos de resolução e muitas outras foram respondidas ao longo do processo da própria pesquisa e da escrita deste trabalho.

Com este estudo, *Identidades e Fronteiras: vivências e cotidiano em ambiente escolar de Foz do Iguaçu*, analisamos as relações ocorridas dentro da escola entre brasileiros, paraguaios e outras nacionalidades presentes neste espaço de fronteira, e a partir dela, no contexto em que se insere, analisamos as relações das famílias migrantes com a comunidade, e, para isso, procuramos compreender a construção das identidades na escola, como essa escola atende esta diversidade e como as relações implicam no desenvolvimento da criança migrante.

Nosso objetivo foi identificar como se constitui o cotidiano de uma escola em região de fronteira, procurando caracterizar as identidades construídas neste espaço, o que se traduz além da conceituação, mas na explicitação das características marcantes e próprias dessa vivência social e humana na região de fronteira, partindo do espaço escolar para o espaço maior em que se insere, a fronteira.

Dentro deste contexto, analisar como as diferenças culturais presentes dentro da escola são reconhecidas por professores, alunos, funcionários, e neste ponto, refletirmos como o não reconhecimento destas diferenças pode ocasionar algum tipo de dano/perda para os sujeitos das diferentes etnias ali representadas.

As conversas com as famílias me proporcionaram caracterizar a motivação de migração para o Brasil, bem como as condições de vida neste país e o sentimento que permeia esta mudança. A migração no caso das famílias participantes desta pesquisa se deu pela necessidade de trabalho, sendo que a maior parte dos pais trabalham na construção civil e as mães são donas de casa ou domésticas em casas brasileiras.

Para as crianças que migram com seus pais o contato com esse novo país se dá mais intensamente na escola, onde conhecem outra língua falada e escrita, outros costumes, e se deparam com os conflitos desta convivência.

Assim, o aluno migrante, inserido na sala de aula brasileira, vê-se diante de outra cultura que não a sua, de outra língua que não a sua, e a sua língua e cultura muitas vezes marginalizada ou simplesmente ignorada no espaço da sala de aula e fora dela. É frequente a dificuldade de aprendizagem, ou até o desinteresse pela aprendizagem, por não se sentir parte disto, não

pertencer a este espaço, e a família por vezes não o auxilia nesse processo.

As relações entre os locais e os estrangeiros são constantemente impregnadas por conceitos pré-estabelecidos a respeito um do outro, por exemplo, os rótulos que são atribuídos a esta ou aquela nacionalidade, em que um é tratado como preguiçoso, inferior, e o outro como esperto e superior. Assim são pré-estabelecidas as identidades no contexto escolar, também haveria uma segregação entre os grupos, os nacionais seriam superiores aos estrangeiros.

As crianças levam para a escola toda sua bagagem cultural recebida em casa, com sua família, e é aí que terão que interagir com as diferenças, os costumes, as crenças, o idioma. Em um país tão extenso como o Brasil, e com influências étnicas, europeias, africanas, asiáticas, mesmo entre os brasileiros, existem divergências de costumes, sotaques, cores, crenças.

Contudo, por meio da experiência vivenciada nos dias de campo, destaco que a convivência dentro da escola entre estabelecidos e recém-chegados, é reflexo ou talvez consequência do que ocorre na convivência nos demais espaços sociais da cidade de fronteira. O preconceito, as barreiras, as representações que cada uma faz de si e do outro, ocorrem da mesma forma dentro e fora do espaço escolar.

Presenciei a dificuldade dos professores em lidar com as situações em que outras culturas e línguas apareciam em sala. O aluno paraguaio em sala de aula é invisibilizado ou invisibiliza-se, é silenciado ou silencia-se na tentativa de minimizar o sotaque, na pouca manifestação em sala, no isolamento, todas essas ações são movimentos que eles fazem para não serem percebidos como diferentes. Nesta mesma direção, a conduta dos professores em ignorar ou até mesmo repreender outras línguas em sala, são da mesma forma tentativas de não deixar visível esta diversidade, a fim de considerar a turma como homogenia, “abrasileirando” a todos.

O professor tem o papel primordial na luta quanto ao respeito às diferenças, bem como à reflexão de seus conceitos. Compreender que aquele que é alvo de discriminação sofre de fato, e de maneira profunda, é condição para que o professor, em sala de aula, possa escutar até o que não foi dito.

Mas, a realidade que vivenciei no cotidiano escolar, me mostrou que pouco se faz em detrimento à valorização da diversidade cultural, as diferenças são invisibilizadas, como se numa tentativa de não destacar o que é diferente estaríamos tornando todos iguais.

No entanto, esses problemas encontrados na escola só serão superados quando houver união entre educador, gestores e demais funcionários, pois a função da escola é valorizar a diversidade na composição da identidade nacional e escolar, e desmistificar o mito da democracia racial em que são apresentados alunos de diferentes culturas como se fossem iguais,

de modo que os alunos reconheçam o direito à diferença como constitutivo do direito à igualdade e respeito com o próximo.

A escola de fronteira, não se estrutura neste sentido e, embora detenha de certa autonomia para desenvolver o seu projeto político pedagógico, pouco o faz, não trazendo assim para dentro da escola o contexto ao seu redor.

Pude constatar no estudo do PPP, que ela apresenta intenções de respeitar a diversidade, a individualidade dos alunos, e pretende na teoria abordar os conteúdos de forma mais contextualizada a sua realidade, mas na prática isso não ocorre. Assim, esta escola de fronteira, vive isolada de seu contexto, não atendendo nem aproveitando de sua particularidade para enriquecer o processo de aprendizagem.

Mas onde estaria o erro? Não se trata de não ter conhecimento da presença destes alunos em sala, nem muito menos de má vontade da equipe. O que as minhas conversas com os professores revelaram, foi a dificuldade em saber como fazer, embora eles saibam que algo deve ser feito.

Então, quando um aluno nomeia em espanhol uma figura no quadro, a professora sabe que deve intervir, mas como? Positivamente? Negativamente? Estas respostas não foram dadas a ela em sua formação, e agora a realidade da escola a cobra. Sendo assim, segue-se encobrendo, não se fazendo ver, porque assim aparentemente, as diferenças não existem.

A fronteira, talvez mais do que qualquer outro espaço, é cenário inter e multicultural, marcada por relações e práticas culturais diferenciadas, pautadas em referenciais distintos, que se relacionam, mas mantêm suas características e identidades. Neste sentido, a escola deveria ser local de aprendizagem, em que as regras do espaço permitem a coexistência, em igualdade, dos diferentes.

É na escola que as identidades são construídas, ou reconstruídas, e elas se constroem no contato com o outro, a minha identidade se constitui em como o outro me vê, ou como eu quero ser visto pelo outro.

As identidades pré-definidas a cada nacionalidade ainda permeiam fortemente as relações da fronteira. Presenciei nos discursos os estigmas de preguiçoso, de índio, de esperto, de comerciante, que são difundidos por todas as relações, desde a escola e até fora dela, no dia a dia da cidade.

Os relatos dos pais demonstram situações de estranhamento para com eles, seja pela forma de falar, pelas características étnicas ou pela condição social. Por sua vez, nos relatos dos estabelecidos, é a convivência que se destaca como forma de desfazer estas barreiras, quando ambos se identificam por suas lutas diárias pelo sustento da família. Nesta convivência, muitos

costumes se entrelaçam, se mesclam, e da mesma forma que o migrante é afetado pela cultura daqui o local também é afetado pela cultura do que chega.

As crianças, assim como suas famílias, querem se sentir aceitas, e se para isso é preciso abrir mão da cultura nacional em detrimento da cultura da nação em que está vivendo, assim o faz. Todos têm a necessidade de serem aceitos, mais que isso, consiste na busca do sentimento de pertencimento, pertencer a um grupo, a uma nação. O migrante se sente “deslocado”, pois não é mais integralmente do seu país de origem, mas também não é parte do país em que está vivendo.

Nesta necessidade de ser aceito, aparecem as negociações do cotidiano, as “artes de fazer” de Certeau. Onde, cada um vai se moldando a sua necessidade de socializar-se, “às vezes mais brasileira, às vezes mais paraguaia”, como relatou uma mãe, quando está deste lado da fronteira (Brasil), é preciso ser mais brasileira, para ter a aceitação dos daqui, e, quando está do lado de lá (Paraguai), a naturalidade de ser paraguaia, como os seus familiares.

Abordar o cotidiano escolar, em especial da escola de fronteira, é desvendar como se dão e são criadas as artes de fazer do homem, com suas diferenças e rotinas peculiares, elementos de construção e reconstrução. Uma escola fronteiriça deve ser espaço intercultural, aberto à comunidade, para que se possa refletir sobre o currículo, sobre as ações e projetos que possam acontecer como principais meios de integração e diminuição das diferenças, ao mesmo tempo que reforcem as identidades e culturas de cada país.

Faz-se necessário ainda, que as escolas de fronteira implementem estratégias pedagógicas e interacionais que possibilitem a exaltação de conhecimento da diversidade cultural existente nela. Por esse motivo, a realização de diagnóstico sociolinguístico, acompanhamento pedagógico, e formação continuada que aborde esta temática junto aos professores, são ações também necessárias. Superar a invisibilidade das diferentes culturas neste espaço caracteriza-se como um desafio para a escola que ainda educa para homogeneizar.

Esta pesquisa não tem a pretensão de esgotar a discussão sobre o tema, mas, procurou compreender as relações entre alunos migrantes e a comunidade escolar, refletindo-se sobre a construção e reconstrução das identidades no cotidiano deste espaço. O universo da pesquisa ultrapassou os muros da escola, podendo visualizar o cotidiano da fronteira a partir do diálogo com as famílias.

Com isso, novos questionamentos surgiram, alguns ficaram sem respostas, da mesma forma que novas temáticas se apresentam como possibilidades e necessidades de estudos. Afinal, como afirma Melo (2009) “o chão da escola não é um chão qualquer - é um chão que congrega, que constrói, que educa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, J. L. C. **Fronteiras e identidades em movimento: fluxos migratórios e disputa de poder na fronteira Paraguai-Brasil.** *Cadernos CERU*, série 2, v. 19, n. 1, jun. 2008.

ALBUQUERQUE, J. L. C. **A dinâmica das fronteiras: deslocamento e circulação dos “brasiguaios” entre os limites nacionais.** *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 15, n. 31, p. 137-166, jan./jun. 2009.

ALBUQUERQUE, J. L. C. **Campesinos paraguayos y “brasiguayos” en la frontera este del Paraguay.** In: FOGEL, Ramón; RIQUELME, Marcial (Orgs.). **Enclave sojero: merma de soberanía y pobreza.** Asunción: CERI, 2005.

ALBUQUERQUE, J. L. C. **A dinâmica das fronteiras: os brasiguaios na fronteira entre o Brasil e o Paraguai.** São Paulo: Annablume, 2010.

ALBUQUERQUE, J. L. C. **As línguas nacionais na fronteira Paraguai-Brasil.** In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FRONTEIRAS ÉTNICO-CULTURAIS E FRONTEIRAS DA EXCLUSÃO. O desafio da Interculturalidade e da equidade: a etnicidade no contexto de uma sociedade intercultural, v. 3, p. 1, 2006.

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado.** 9. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2003.

ALVES, N; GARCIA, R. L. **A bússola do escrever.** Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

ARAÚJO, L. F.; et al **Diário de pesquisa e suas potencialidades na pesquisa qualitativa em saúde.** *Revista Brasileira Pesquisa Saúde*, Vitória: Espírito Santo, p. 53-61, jul./set. 2013.

BARBOSA, J. G. **O diário de pesquisa: o estudante universitário e seu processo formativo.** Brasília: Liber livro, 2010.

BAUMAN, Z. **Identidade.** Rio de Janeiro: Gorge Zahor, 2005.

BERGER, I. **Gestão do multi/plurilinguismo em escolas brasileiras na fronteira Brasil – Paraguai: Um olhar a partir do Observatório de Educação da Fronteira.** 300 f. Tese (doutorado), Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e expressão, Programa de Pós-Graduação em linguística, 2015.

BERGER, P.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade.** In: *Tratado de sociologia do conhecimento.* Trad. Floriano de Souza Fernandes. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

BERNARDO, I. **A escola multicultural e o ensino do português língua segunda.** 2006. Monografia de Pós-Graduação em Ensino de Português Língua Não-Materna. Universidade Internacional de Lisboa, Lisboa, 2006.

BERTAUX, D. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos.** Tradução Zuleide Alves Cardoso Cavalcante, Denise Maria G. Lavallé. Natal, RN: EDUFRN, São Paulo: Paulus, 2010.

BIGELI, M. C. F.; SANTOS, C. A. **O significado de hastear a bandeira e cantar o hino nacional nas escolas públicas de hoje**. Travessias. 9 ed. Cascavel, PR: Edunioeste, 2011. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/travessias>. Acesso em 03 de março 2018.

BILLING, M. **Banal nationalism**. London: SAGE publications, 1995.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Trad. ALVAREZ, M. Porto, Portugal: Porto Editora, LDA, 1994.

BOURDIEU, P. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

BRASIL. Lei nº 5.700, de 1º de setembro de 1971. Determina a obrigatoriedade de execução semanal do Hino Nacional nos estabelecimentos de ensino fundamental. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 01 de setembro de 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVil_03/LEIS/L5700.htm. Acesso em: 01 abril, 2018.

BRASIL. Congresso. Senado Federal. Resolução nº 1, 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações ÉtnicoRaciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial da República do Brasil**, Brasília, DF. 17 de junho de 2004. Seção 01, p.02. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em 01 abril, 2018.

CANDAU, V. M. **Direitos humanos, educação e interculturalidade**: as tensões entre igualdade e diferença. Revista Brasileira de Educação. v.13, n. 37. 2008.

CANDAU, V. M.; LEITE, M. S. **Diálogos entre diferença e educação**. In: CANDAU, V. M. (org) Educação Intercultural e Cotidiano Escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras,. 2006.

CANDAU, V.M. **“Educação escolar e cultura(s): multiculturalismo, universalismo e currículo”**. In: CANDAU, V. M. (Org.). Didática: questões contemporâneas. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2009.

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

CANDAU, V. M. (Org.). **Reinventar a escola**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2010

CANDAU, V. M. **Multiculturalismo e educação**: questões, tendências e perspectivas. In: CANDAU, V.M. (Org.): **Sociedade, Educação e Cultura (s)**: Questões e propostas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CANDAU, V. M.; **Cotidiano escolar e práticas interculturais**. Cadernos de Pesquisa v.46 n.161 p.802-820 jul./set. 2016.

CANDAU, V. M.; MOREIRA, A. F. **Educação como exercício de diversidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPED, 2005.

CANEVACCI, M. **Sincretismos**: Uma exploração das hibridações culturais. São Paulo: Studio Nobel: Instituto Cultural Ítalo Brasileiro- Instituto Italiano di Cultura, 1996.

CARVALHO, J. (Org.). **Diferentes perspectivas da profissão docente na atualidade**. Vitória: EDUFES, 2002.

CARVALHO, M. **A construção das identidades em espaço escolar**. Revista Reflexão e Ação. Santa Cruz do Sul, v.20, n1, p.209-227, jan./jun.2012.

CARVALHO, R. **Discursos pela interculturalidade no campo da educação de jovens e adultos no Brasil nos anos 90**. Recife: Bagaço, 2004.

CERTEAU, M.; GIARD, L.; MAYOL, P. **A invenção do cotidiano: morar, cozinhar**. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 2005.

CERTEAU, M. **A cultura do Plural**. 7 ed. Campinas: SP. 2012.

CÉSAR, A. L.; CAVALCANTI, M. C. **Do singular para o multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio**. IN: CAVALCANTI, M. C; BORTONI-RICARDO, S. M. Transculturalidade, linguagem e educação. Campinas: Mercado de letras, 2007.

CIVIDINI, F. R.; GREGORY, V. **Migrantes Haitianos no Brasil (2010-2017): tensões e fronteiras**. 250 f. Dissertação (mestrado). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Foz do Iguaçu, Centro de Educação Letras e Saúde, Programa de Pós-Graduação em Sociedade Cultura e Fronteiras, 2018.

COELHO, S. L. B. **Educação e Pluralidade, Educação Inclusiva**. Instituto Cultiva, p. 8- 9, 2003.

CORTELLA, M. S. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

COSTA, C. A.; MORETTI, E. C. **Invenção do outro e encontro de identidades na fronteira Brasil-Paraguai**. Contribuciones a las Ciencias Sociales. Málaga, Espanha, n. 11, mar. 2011.

COSTA, G.V.L. **As fronteiras da identidade em Corumbá-MS: significados, discursos e práticas**. In: COSTA, G. V. L da.; COSTA, E. A.; OLIVEIRA, M. A. M. (Orgs.). Estudos fronteiriços. Campo Grande: Editora da UFMS, 2010.

COSTA, G. M. T. da. **Projeto Político Pedagógico: elementos de sua identidade e situações pedagógicas do cotidiano que são provocadoras de um processo de ressignificação**. REI – Revista de Educação do Ideau. Vol. 6,n. 14, julho, dez, 2011.

CRESWELL, J.W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativos, quantitativo e misto**. Trad. de Magda Lopes. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CUCHE, D. **A noção de culturas em ciências sociais**. Bauru: EDUSC, 1999.

D'AMBROSIO, U. **Educação: do conhecimento disciplinar ao transdisciplinar e a questão de valores**. Ideação. Foz do Iguaçu, v. 10, n. 1, p. 79-91, 2008.

DEMO, P. **Pesquisa e informação qualitativa: aportes metodológicos**. 5. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

DURAN, M. C. G. **Ensaio sobre a contribuição de Michel de Certeau à pesquisa em formação de professores e o trabalho docente**. Revista Educação & Linguagem, ano 10, n. 15, p. 117-137, jan./jun. 2007.

ELIAS, N.; SCOTSON, J. L. **Os Estabelecidos e os Outsiders: Sociologia das Relações de Poder a partir de uma Pequena Comunidade**. Rio de Janeiro : Jorge Zahar. 2000.

EVANGELISTA, H. A. **A Amazônia brasileira no contexto da formação territorial brasileira**. Em: Revista da Sociedade Brasileira de Geógrafos. Vol. 2, n. 2, 2007-2009.

FLEURI, R. M. (Org.). **Educação intercultural: mediações necessárias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FORQUIN, J. C. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 18ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

FRIGOTTO, G. **A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais**. Ideação. Foz do Iguaçu, v. 10, n. 1, p. 41-62, 2008.

PARO, D. **Paraguaios cruzam fronteira para trabalhar ilegalmente em Foz**. Gazeta do Povo. 05 nov. 2011. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/economia/paraguaios-cruzam-fronteira-para-trabalhar-ilegalmente-em-foz-97m14hnjvf1cizloup5f2q1a>. Acesso em 01 mai. 2018.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

GOUVEIA, A.; SOLLA, L. **Português língua do país de Acolhimento: Educação Intercultural**. 1. ed., Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas (ACIME), 2004. 182 p. Disponível em: <www.entreculturas.pt/Media/Publicacoes/Portugues_lingua_N4.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2018.

GRIMSON, A (Comp.). **Fronteras, naciones e identidades: la periferia como centro**. Buenos Aires: Ediciones Ciccus/La Crujía, 2000.

GUSMÃO, N. M. M. *et al.* **Os filhos da África em Portugal: a vida entre dois mundos**. In: Travessia, São Paulo, ano XII, n. 35, p. 24-31, 1999.

HALL, S. **Da Diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2006.

HALL, S. **Identidade Cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu Silva. DP&A

Editora 7 ed , São Paulo, 2005.

HALL, S. **The centrality of culture**: notes on the cultural revolutions of our time. In.: THOMPSON, K. (ed.). Media and cultural regulation. London, Thousand Oaks, New Delhi: The Open University; SAGE Publications, 1997.

LACOMBE, A. J.; CALMON, P. **Presidentes da República, símbolos, hinos e canções**. Brasília: CEDIL/ALHAMBRA/MEC/FAE, 1989.

LEENHARDT, J. **Fronteiras, Fronteiras Culturais e Globalização**. In: MARTINS, M. H. (org.). Fronteiras Culturais: Brasil, Uruguai e Argentina. Porto Alegre: Ateliê Editorial, 2002.

MACEDO, R. S. **Etno pesquisa crítica, etno pesquisa-formação**. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

MAFFESOLI, M. **No fundo das aparências**. Trad. Bertha Halpern Gurovitz. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

MAHER, T. **Políticas Linguísticas e Políticas de Identidade**: currículo e representações de professores indígenas na Amazônia ocidental brasileira. Currículo sem fronteiras, v.10, n.1, pp.33-48, Jan-Jun, 2010.

MARTIN, A. R. **Fronteiras e nações**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1994.

MARTINS, J. S. **Fronteira**: a degradação do Outro nos confins do humano. São Paulo: Contexto, 2009.

MEIHY, J. C. S. B. **Manual de história oral**. São Paulo: Loyola, 2005.

MELO, M. T. L. **O chão da escola, contrução e afirmação da identidade**. Retratos da escola. v.03, n.05, 2019.

MELLO, S. L. **A identidade uma tentativa de aproximação**. In: Anais do I Encontro Interdisciplinar sobre Identidade. São Paulo: Boletim do Grupo de Pesquisa sobre Identidade Social, 1983.

MENDES, M. M. S. A.; CAELS, F. G. **Projeto Diversidade Linguística na Escola Portuguesa**. ILTEC – Instituto de Linguística Teórico e Computacional, Primeiros Resultados, Direção Geral de Inovação Curricular, Ministério da Educação e Fundação Calouste Gulbenkian, 2003-2005, p. 2-35. Disponível em: <<http://www.iltec.pt/divling/index.html>>. Acesso: 24 maio 2018.

MORAES, D. R. S.; **O caminho percorrido para a construção do projeto políticopedagógico do colégio estadual barão do rio branco, em Foz do Iguaçu no Paraná**: uma experiência a ser compartilhada. 154 f. Dissertação (mestrado), Universidade Estadual de Maringá, Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de concentração: Aprendizagem e ação docente. 2006.

MOREIRA, A.F.B.; CANDAU, V M. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e

cultura. Brasília: MEC/SEB, 2007.

NUNES, F.G.. **Projetos de formação escolar para escolas em áreas de fronteira**. Revista da ANPEGE, v. 7, n. 1, número especial, p. 205-216, out. 2011.

OLIVEIRA, R. C. de. **Identidade, etnia e estrutura social**. São Paulo: Pioneira, 1976.

OLIVEIRA, R. C. de. **Os (des) caminhos da identidade**. In: Revista Brasileira de Ciências Sociais, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 7-21, 2000.

OLIVEIRA, N. R. O.; SANTOS, J. C. **Foz do Iguaçu Intercultural: Cotidiano e Narrativas de Alteridade**. 155 f. Dissertação (mestrado), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras, 2012.

PASSAVENTO, S. J. **Além das fronteiras**. In: MARTINS, Maria Helena (org.). *Fronteiras Culturais: Brasil, Uruguai e Argentina*. Porto Alegre: Ateliê Editorial. 2002.

PERES, A. N. **Educação Intercultural: utopia ou realidade? Processos de pensamento dos professores face à diversidade cultural: da integração de minirias migrantes na escola** (Genebra e Chaves). Porto: Profedições, 1999.

PIRES SANTOS, M E; CAVALCANTI, M. C. **O cenário multilíngue, multidialetal, multicultural da fronteira e o processo identitário brasiguai na escola e no entorno social**. Tese de Doutorado. Campinas. 2004

PIRES SANTOS, M. E; MENON, O. P. S. **Fatores de risco para o sucesso escolar de crianças brasiguaias nas escolas de Foz do Iguaçu: uma abordagem sociolinguística**. Dissertação de Mestrado. Curitiba. 1999.

RAFFESTIN, C. **Por uma geografia do poder**. São Paulo: Khedir Ed., 2011.

SACRISTÁN, J. G; GÓMEZ, A. I. P. **Poderes Instáveis em educação**. Porte Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SANTOMÉ, J. T. **O curriculum oculto**. Porto: Porto Editora, 1995.

SANTOS, B. S. S. **Modernidade, identidade e a cultura de fronteira**. Tempo Social: Rev. Sociol. USP, S. Paulo, 5(1-2): 31-52, 1993

SARUP, M. **Identity, culture and the postmodern world**. Edinburgo: Edinburgh University Press, 1996.

SCHLOSSER, M. T. S; FRASSON, M. **Alunos “brasiguaios” em movimento na tríplice fronteira: novas possibilidades, novos limites na integração do aluno “brasiguai”**. Revista Formação Online, n. 19, volume 2, p. 3-31, jul./dez., 2012.

SILVA, T. T. da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, Vozes, 2000

SILVA, T. T. da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo

Horizonte: Autêntica, 2005

THOMPSON, P. **A voz do passado:** história oral. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

TOFFLER, A.. **O Choque do Futuro.** São Paulo, Editora Record, 1994.

VEIGA, I. P. A. (Org.). **Projeto Político Pedagógico da escola:** uma construção possível. 10ed. Campinas, SP: Papyrus. 2000.

WOODWARD, K. **Identidade e diferença:** uma introdução teórica e conceitual. In: Silva, T. T. (org.) **Identidade e diferença:** A perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, Vozes, pp.7-72, 2000.

YIN, Robert K. **Estudo de caso – planejamento e métodos.** Porto Alegre: Bookman. 2001.