



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

OLGA VIVIANA FLORES

FORMAÇÃO AMPLIADA DE PROFESSORES PARA UMA EDUCAÇÃO
INTERCULTURAL, DO ENTORNO E DECOLONIZADORA: DESCONSTRUINDO
REPRESENTAÇÕES ESSENCIALISTAS NA TRÍPLICE FRONTEIRA

FOZ DO IGUAÇU

2022

OLGA VIVIANA FLORES

**FORMAÇÃO AMPLIADA DE PROFESSORES PARA UMA EDUCAÇÃO
INTERCULTURAL, DO ENTORNO E DECOLONIZADORA: DESCONSTRUINDO
REPRESENTAÇÕES ESSENCIALISTAS NA TRÍPLICE FRONTEIRA**

Tese apresentada à Banca Examinadora da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, como requisito para obtenção do título de Doutora em Sociedade, Cultura e Fronteiras, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Elena Pires Santos.

**FOZ DO IGUAÇU
2022**

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Maria Elena Pires Santos
Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE
Orientador

Prof. Dr. Henrique Rodrigues Leroy
Universidade Federal DE MINAS GERAIS G Dourados UFMG
Membro Efetivo

Prof^ª. Dr^ª. Laura Janaina Amato
Universidade da integração Latinoamericana– UNILA
Membro Efetivo

Prof^ª. Dr^ª. Denise Rosana da Silva Moraes
Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE
Membro Efetivo

Prof^ª. Dr^ª. Isis Ribeiro Berger
Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE
Membro Efetivo

Prof^ª. Dr^ª. Regina Coeli Machado e Silva
Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE
Membro Suplente

Prof^ª. Dr^ª. Ivani Rodrigues Silva
Universidade Estadual de Campinas– UNICAMP
Membro Suplente

Foz do Iguaçu, 12 de maio de 2022

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

Flores, Olga Viviana
Educação ampliada de professores para uma educação intercultural do entorno e decolonizadora: desconstruindo representações essencialistas. / Olga Viviana Flores; orientadora Maria Elena Pires Santos. -- Foz do Iguaçu, 2022. 156 p.

Tese (Doutorado Campus de Foz do Iguaçu) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras, 2022.

1. Formação de Professores. 2. Diversidade linguística e cultural. 3. Representação. 4. Fronteira. I. Pires Santos, Maria Elena, orient. II. Título.

Dedico este trabalho a todos os diferentes...
Seja menos preconceito, seja mais amor no peito
Seja Amor, seja muito mais amor.
E se mesmo assim for difícil ser
Não precisa ser perfeito
Se não der pra ser amor que seja pelo menos respeito.

Braulio Bessa

AGRADECIMENTOS

A construção de uma tese é um desafio sofrido, mas ao mesmo tempo recompensador, pois é uma fase de reflexão, conhecimento, angústias e alegrias.

Muitos foram os companheiros que se fizeram presentes nesta caminhada acadêmica, compartilhando desafios e promovendo encontros. Esta conquista foi uma construção a muitas mãos. Muito tenho a agradecer a todos aqueles que compartilharam comigo esta jornada, doando um pouco de si, de seu tempo, de suas experiências e de suas vidas para a escrita da tese.

Meu primeiro agradecimento é para aquele que me acompanha sempre – Deus. A Ele, agradeço pela vida, pela fortaleza, pela inspiração, por sua ajuda nos momentos de dificuldade, ansiedade, desânimo e solidão, e por proporcionar-me a finalização deste trabalho.

À minha professora orientadora, Dra. Maria Elena Pires Santos, musa inspiradora que muito me ensina academicamente e pessoalmente, exemplo de ser humano que guardo a sete chaves. Agradeço pela amizade, carinho, conforto, cumplicidade e confiança na realização deste trabalho. Agradeço pelos questionamentos, construções e desconstruções, pelo carinho e sabedoria com que me conduziu neste processo de ensino-aprendizagem, lutando pela construção de uma educação intercultural para a nossa Tríplice Fronteira. Agradeço pelas revisões e discussões nos finais de semana, feriados e período de férias. Seus ensinamentos, seus conselhos, sua capacidade intelectual, sua compreensão e, principalmente, sua clareza nas orientações sempre foram importantes para a construção deste trabalho de doutoramento. Muito obrigada por me acompanhar nesta caminhada e não me deixar desistir.

Ao meu pai, Juan Carlos Flores (*in memoriam*), por sempre acreditar em mim, na minha força, por ter me ensinado a lutar, a ter paciência e perseverança para conquistar o caminho que desejava trilhar. À minha mãe, Olga Roman (*in memoriam*), que sempre foi meu braço direito, minha amiga e confidente, quem primeiro me incentivou a estudar, pelos seus cuidados, amorosidade, conselhos e ensinamentos. A ambos, quero registrar meus agradecimentos por ser quem eu sou, por entenderem minhas ausências devido à docência, pelo companheirismo de uma vida e por me mostrarem o valor de uma família. Eternas saudades!

Aos meus avós... Luiza, Juan Teodoro, Andrea e Pedro, aos bisavôs e tataravôs... todos meus ascendentes... porque me constituem... eu sou um pouco de cada um de vocês e nos momentos de angústia estão a meu lado, mesmo que espiritualmente.

Aos meus irmãos, Dante, César e Juan Pablo, que, mesmo distantes, são parte de mim.

Aos meus netos, Bernardo, Benicio, Benjamin e Bibiana, pelas minhas ausências durante momentos importantes de suas vidas, em que a vovó tinha que estudar e vocês queriam passear... e por fazerem a minha vida ter sentido.

À minha filha, Jéssica, que, apesar de não a compreender, por linhas tortas, fez-me sentir o que é ser vovó.

Às minhas primas, Griselda (*in memorian*) e Mili, por me alegrarem e compartilharem comigo a história dos nossos pais.

À professora Denise Moraes, por ter me aconselhado anos atrás de que deveria entrar no árduo, mas necessário, processo de qualificação e por incentivar-me sempre a escrever e mostrar minha experiência profissional e de vida.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Sociedade, Cultura e Fronteiras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, pela seriedade no processo de seleção e no desenvolvimento de suas atividades acadêmicas que contribuíram para a minha formação de pesquisadora. Professores doutores: Regina, Mauro, Samuel, Marcelo, Josiele, Silvana, Isis, João Carlos, minha eterna gratidão.

Às professoras das duas escolas participantes da formação Pedagogía del Entrelugar, por levantar junto à Unila, Unioeste e IFPR a bandeira por uma educação que represente a fronteira, que faz parte das nossas vidas e que possibilitou a realização desta pesquisa. Quero registrar também o meu agradecimento especial às cinco professoras que participaram como sujeitos da pesquisa, pela disponibilidade, atenção e carinho para dialogarmos. Gratidão!

À secretária Vânia, sempre disposta a ajudar e colaborar com as informações e documentações solicitadas.

Aos colegas da seleção de 2017 do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Sociedade, Cultura e Fronteiras – Nível Mestrado e Doutorado, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná... momentos que ficarão eternizados na memória. Em especial à amiga Maria Eugenia por cuidar da minha saúde tanto emocional quanto física.

Ao “Grupo de Pesquisa Estudos Interdisciplinares: Políticas Linguísticas, Diversidade e Fronteiras”, pelas discussões aos sábados de manhã com a finalidade de propor e ampliar discussões relativas à pluralidade linguística e cultural que muito auxiliaram nesta pesquisa.

À professora Maria Ceres Pereira, por não ter esquecido de mim e da minha linha de pesquisa desde a defesa do meu Mestrado, o que levou a aproximar-me da Universidade da Integração Latinoamericana para fazer parte de projetos que são fundamentais na Tríplice Fronteira, no sentido de pensar e repensar ações com seus professores e pesquisadores, pelos

quais tenho imenso respeito, e que proporcionaram discussões que enriqueceram minha experiência de formadora, tanto no PEIF quanto no Pedagogía del Entrelugar: Jorgelina, Laura, Henrique, Juliana, Matias, Laura, Tatiana, Francisca Paula, entre outros, minha admiração.

Ao Colegiado de Letras da Unioeste - *campus* Foz do Iguaçu, em especial à equipe de língua espanhola, pela compreensão da minha ausência durante os quatro anos de licença, para poder realizar o sonho do doutoramento.

Às professoras e amigas Mariângela Lunardelli e Luciana, pelas contribuições no seminário de tese.

À minha colega e amiga Marcia P. Pessini, pela parceria nos encontros das formações e por, juntas, questionarmos, problematizarmos, partilharmos angústias, alegrias, sonhos e esperanças.

À minha colega e amiga Julia Malanchen, pelo olhar crítico e esclarecedor relacionado à BNCC, que contribuiu para a análise dos documentos.

Ao amigo e diretor da Unioeste, Fernando José Martins, pelos socorros na bibliografia sobre Movimentos Sociais para escrever um artigo científico que foi publicado em uma revista internacional.

À amiga e colega Adriane Elisa Glasser, pelo apoio emocional em um dos momentos mais difíceis da minha vida, em que a dor do luto se fez presente, assim como a alegria da chegada de um novo ser também, e junto às Luluzinhas Adriana, Ana Paula, Alessandra, Ivanete, Marcia, Maridelma e Luciana, que fizeram a chegada da neta Bibi menos preocupante.

Às amigas e amigos dos *flashbacks*, Soninha, Silmara, Claudia, Telma, Silvia, Cris, Roni, Nereu, por não me abandonarem quando mais precisei de companhia.

À minha amiga Clari, pela ajuda financeira e por acreditar que eu venceria esta etapa.

Ao meu amigo Tadeu e sua “galera”, por me acolher nos momentos em que me sentia perdida e sozinha.

Às minhas revisoras, Maria Lucivania e Vanessa Santana, pela força, por ouvir meus choros, por acalmar meus desesperos.

A todos os meus alunos, aos que passaram pela minha vida deixando um pouco de si, aos que estão na minha vida, construindo esperanças e aos que virão para realizar sonhos... todos tornam a minha vida azul da cor do mar... Gratidão... gratidão... gratidão!

FLORES, Olga Viviana. **Formação Ampliada de Professores para uma Educação Intercultural, do Entorno e Decolonizadora: desconstruindo representações essencialistas na Tríplice Fronteira**. Foz do Iguaçu, 2022. 149 f. Tese (Doutorado) Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

RESUMO

Este trabalho integra a linha de pesquisa Linguagem, Cultura e Identidade, do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Sociedade, Cultura e Fronteiras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. O objetivo desta pesquisa é verificar, a partir do desenvolvimento do projeto Pedagogía del Entrelugar, quais políticas educacionais e políticas linguísticas dão sustentação às práticas educacionais locais e quais representações os professores constroem sobre a pluralidade linguística e cultural da fronteira. Esta pesquisa se caracteriza como qualitativa, interpretativa, etnográfica e se apóia nos pressupostos teórico-metodológicos da Linguística Aplicada (LA). As ações que foram objeto de estudo e interpretação, nesta pesquisa, voltam-se à práxis desenvolvida pelas formadoras, com um grupo de professoras da Rede Municipal de Ensino de Foz de Iguaçu, partícipes do projeto Pedagogía del Entrelugar, e também desta pesquisa, que parte de reflexões e discussões sobre as diferenças decorrentes da diversidade linguística e cultural, características peculiares da Tríplice Fronteira, na qual complexas identidades tendem a ser homogeneizadas e estereotipadas, construindo representações essencialistas que se manifestam também no contexto escolar. A geração de registros, cujos resultados e análise são apresentados nos capítulos da Tese, teve como suporte a observação participante, entrevistas semiestruturadas, gravação de áudios e análise documental. A observação participante foi realizada nos encontros de estudos do projeto Pedagogía del Entrelugar, formação de professores ofertada para a Rede Municipal de Ensino de Foz do Iguaçu. As entrevistas foram realizadas com cinco professoras de uma das escolas da região norte da cidade de Foz do Iguaçu, que recebe muitos alunos de outras nacionalidades. Como resultado da pesquisa, verificamos que as políticas educacionais nacionais e locais não contemplam as peculiaridades da região de fronteira, invisibilizando a riqueza cultural que a diversidade representa. Os professores reconhecem a existência das diferenças culturais no espaço escolar e percebem a manifestação de estereótipos essencialistas construídos pelo senso comum em relação às diversas nacionalidades que convivem no território da Tríplice Fronteira. Nesse sentido, as professoras reivindicam mais formações, como a proposta pelo projeto Pedagogía del Entrelugar, em uma perspectiva intercultural, ampliada, decolonizadora, que atendam às especificidades do entorno.

Palavras-chave: Formação de Professores, Políticas Educacionais, Diversidade Linguística e Cultural, Representações, Tríplice Fronteira.

RESUMEN

Este trabajo integra la línea de investigación Lengua, Cultura e Identidad, del Programa de Posgrado Stricto Sensu en Sociedad, Cultura y Fronteras de la Universidad Estadual del Oeste de Paraná. El objetivo de esta investigación es verificar, a partir del desarrollo del proyecto Pedagogía del Entrelugar, qué políticas educativas y políticas lingüísticas sustentan las prácticas educativas locales y qué representaciones construyen los docentes sobre la pluralidad lingüística y cultural de la frontera. Esta investigación se caracteriza por ser cualitativa, interpretativa, etnográfica y se basa en los presupuestos teórico-metodológicos de la Lingüística Aplicada (LA). Las acciones que fueron objeto de estudio e interpretación, en esta investigación, se refieren a la praxis desarrollada por las formadoras, con un grupo de docentes de la Red Municipal de Educación de Foz de Iguaçu, participantes del proyecto Pedagogía del Entrelugar, y también de esta investigación, que parte de reflexiones y discusiones sobre las diferencias resultantes de la diversidad lingüística y cultural, características peculiares de la Triple Frontera, en la que las identidades complejas tienden a ser homogeneizadas y estereotipadas, construyendo representaciones esencialistas que también se manifiestan en el contexto escolar. La generación de registros, cuyos resultados y análisis se presentan en los capítulos de la Tesis, se apoyó en la observación participante, entrevistas semiestructuradas, grabación de audios y análisis de documentos. La observación participante se realizó en las reuniones de estudio del proyecto Pedagogía del Entrelugar, formación docente ofrecida a la Red Municipal de Educación de Foz do Iguaçu. Las entrevistas fueron realizadas con cinco profesores de una de las escuelas de la región norte de la ciudad de Foz do Iguaçu, que recibe muchos alumnos de otras nacionalidades. Como resultado de la investigación comprobamos que las políticas educativas nacionales y locales no contemplan las peculiaridades de la región fronteriza, invisibilizando la riqueza cultural que representa la diversidad. Los docentes reconocen la existencia de diferencias culturales en el espacio escolar y perciben la manifestación de estereotipos esencialistas construidos por el sentido común en relación a las diferentes nacionalidades que conviven en el territorio de la Triple Frontera. En este sentido, los docentes demandan más formación, como la que propone el proyecto Pedagogía del Entrelugar, en una perspectiva intercultural, ampliada, descolonizadora y que atienda las especificidades del entorno.

Palabras clave: Formación Docente, Políticas Educativas, Diversidad Lingüística y Cultural, Representaciones, Triple Frontera.

MOMBYKYKUE

Ko kuaara'â ojejapo pe tembiapo ñe'ênguera, cultura ha identidad rupive oñeme'êva Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Sociedad, Cultura ha Fronteras pegua oîva Universidad Estadual del Oeste del Paraná me. Ko tembiapo ohechaukase, pe proyecto Pedagogía del Entrelugar gui, mba'eichagua políticas tekombó'egua ha ñe'ênguera sambyhyha omombarete umi tembiapo tera practicas tekombó'egua ojejapova oñeimehайтеpe ha oñeimehайтеguive ha mba'eicha mbo'eharakuera ohechauka ha ojapo ambue ñe'enguera ha cultura rehe oîva fronterape. Ko tembiapo ha'e hina cualitativa, interpretativa ha etnográfica ojetopava teorías Linguística Aplicada (LA) ryepype. Umi ojejapovaekue há oje estudiava ko tembiapope há'e hina mbo'ehara terá mbo'ehara tekombó'eha o japovaekue ambue mbo'eharakuera ndive oîva mbo'ehao Municipal de Enseñanza de Foz de Iguazu, o participava pe proyecto Pedagogía del Entrelugar pe há avei ko tembiapo ohechauka terá o discuti ñe'ê há Cultura eta rehegua, ojetopava Tríplíce Frontera pe oihape heta identidad ndoñemomba'eguasui va terá ndojehechaukaiva há pea oguahê avei mbo'ehao kuera ryepype. Ko tembiapo ojejapo observación participante guive, rojapo avei entrevistas, rograva áudio há analise documental. Pe observación ojejapo oñembyaty hape mbo'eharakuera omotenonde haguâ pe proyecto Pedagogía del Entrelugar, mbo'eharakuera tekombó'e oñeme'êva pe mbo'ehao Municipal pegua oîva Foz de Iguazupe. Umi entrevista katu ojejapo po mbo'eharandi omba'apova mbo'ehaope ojetopava región norte de la ciudad pe, oihape heta temimbo'e oguerkova ambue nacionalidad. Ha peicha, ko tembiapo ohechauka umi políticas tekombó'egua nacionales ha umi políticas ojejapova oñeimehaguive ndohechai ha ndombotuichai pe tekove tee ojejapova ha oîva región de fronterape, upeicha kuevo ndomomba'eguasui pe riqueza cultural ojetopava upepe oihape heta ñe'ê tera diversidad ojeguerva. Mbo'eharakuera ohechakuaa oîha heta cultura umi mbo'ehao ryepype ha ohecha kuaa ndoñembomba'eguasuiha umi diversidad, ha ambue nacionalidad oikoveva pe Tríplíce Frontera. Upeichakue jave, umi mbo'eharakuera ojerure oîve haguã tekombó'e pe proyecto Pedagogía Del Entrelugar rupive, pe perspectiva intercultural ryepype, ombotuichava, odecolonizava ha oñatende tera omomba'eguasui haguâicha pe ojeikovehaicha.

Ñe'ê momba'etéva: Mbo'eharakuera Tekombó'e, Políticas Tekombó'egua, Ñe'ê há Cultura eta, Jehechauka, Mbohapyha/Tríplice Frontera.

ABSTRACT

This work is part of the research line Language, Culture, and Identity, of the *Stricto Sensu* Postgraduate Program in Society, Culture, and Borders of the State University of Western Paraná. The objective of this research is to verify, based on the development of the project *Pedagogía del Entrelugar*, which educational and linguistic policies support local educational practices and which representations teachers construct about the linguistic and cultural plurality of the border. This research is characterized as qualitative, interpretative, ethnographic, and is based on the theoretical and methodological assumptions of Applied Linguistics (AL). The actions that were studied and interpreted in this research focus on the praxis developed by the trainers with a group of teachers from the Municipal Education Network of Foz de Iguaçu, participants of the project *Pedagogía del Entrelugar*, and also in this research, which is based on reflections and discussions about the differences arising from linguistic and cultural diversity, peculiar characteristics of the Triple Border, in which complex identities tend to be homogenized and stereotyped, building essentialist representations that also manifest themselves in the school context. The generation of records, whose results and analysis are presented in the chapters of the Thesis, was supported by participant observation, semi-structured interviews, audio recording, and document analysis. The participant observation was carried out during the study meetings of the *Pedagogía del Entrelugar* project, a teacher training program offered to the Foz do Iguaçu Municipal Education Network. The interviews were conducted with five teachers from one of the schools in the northern region of the city of Foz do Iguaçu, which receives many students of other nationalities. As a result of the research, we verified that the national and local educational policies do not contemplate the peculiarities of the border region, making invisible the cultural richness that this diversity represents. The teachers recognize the existence of cultural differences in the school space and perceive the manifestation of essentialist stereotypes built by common sense in relation to the various nationalities that coexist in the Triple Border territory. In this sense, the teachers demand more training, such as that proposed by the *Pedagogía del Entrelugar* project, from an intercultural, expanded, decolonizing perspective that takes into account the specificities of the environment.

Keywords: Teacher Training, Educational Policies, Linguistic and Cultural Diversity, Representations, Triple Frontier.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Amop	Associação dos Municípios do Oeste Paranaense
APMF	Associação de Pais, Mestres e Funcionários
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEEBJA	Centro de Educação de Jovens e Adultos
COMFOR	Comitê Gestor Institucional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais do Magistério da Educação Básica
DV	Deficiência visual
EJA	Educação de Jovens de Adultos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICSEZ	Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFPR	Instituto Federal do Paraná
IPOL	Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística
LA	Linguística Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Libras	Língua Brasileira de Sinais
MCEC y T	Ministerio de Cultura, Educación, Ciencia y Tecnología de la Provincia de Misiones
Mercosul	Mercado Comum do Sul
NTM	Núcleo de Tecnologia Educacional Municipal
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PE	Projeto Pedagogía del Entrelugar: Formación para Docentes del Municipio
PEIBF	Projeto Escola Intercultural Bilíngue de Fronteira
PEIF	Programa Escolas Interculturais de Fronteira
PME	Plano Municipal de Educação
PEM	Projeto Educacional do Município de Foz do Iguaçu
PPP	Projeto Político Pedagógico
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
SEED	Secretaria de Estado da Educação
SEM	Setor Educacional do Mercosul
SGPJ	Sistema de Gerenciamento de Projetos

SMED Secretaria Municipal de Educação
UFAM Universidade Federal do Amazonas
UFRRJ Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Unila Universidade Federal da Integração Latino-Americana
Unioeste Universidade Estadual do Oeste do Paraná

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa da Tríplice Fronteira	34
Figura 2 – Gráfico do número de discentes de outras nacionalidades matriculados nas escolas municipais do Ensino Fundamental I iguaçuense.....	61
Figura 3 – Reunião com autoridades municipais	65
Figura 4 – Registro da formação com as professoras	75
Figura 5 – Atividades durante formação com as professoras	75
Figura 6 – Estrutura da escola.....	77

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Trabalhos que analisam a formação do professor na perspectiva da educação intercultural	28
Quadro 2 – Documentos consultados para compreender as políticas educacionais relativas à pluralidade linguística e cultural no contexto de fronteira.....	52
Quadro 3 – Desenvolvimento do Projeto Pedagogía del Entrelugar.....	67
Quadro 4 – Módulo: Língua, Cultura e Identidade	68
Quadro 5 – Docentes que participaram da formação no Projeto Pedagogía del Entrelugar ..	78

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
CAPÍTULO I	33
1.1 A TRÍPLICE FRONTEIRA, SUAS LÍNGUAS E SUAS CULTURAS	34
1.2 A PESQUISA QUALITATIVA NA ÁREA DA LINGUÍSTICA APLICADA.....	39
1.2.1 Etnografia em ação na fronteira	45
1.2.2 Procedimentos metodológicos	48
1.2.2.1 A Observação Participante	48
1.2.2.2 Entrevistas semiestruturadas por meio de Grupo Focal e gravação dos diálogos.....	49
1.2.2.3 Análise documental	51
1.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES... OLHARES NA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL DO ENTORNO E CULTURALMENTE SENSÍVEL.....	53
1.3.1 A educação intercultural contemplando o contexto fronteiriço.....	56
1.3.2 Projeto Pedagogía del Entrelugar: aspectos teóricos e práticos	59
1.3.2.1 Contextualizando a escola onde as professoras atuam.....	76
CAPÍTULO II.....	82
2.1 DESVENDANDO A PLURALIDADE LINGUÍSTICA E CULTURAL.....	82
2.2 ENTREVENDO AS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E EDUCACIONAIS.....	86
2.2.1 Projeto Municipal de Educação de Foz do Iguaçu	97
2.2.2 O Projeto Político Pedagógico... Espelhando a Comunidade Escolar	98
CAPÍTULO III	106
3.1 REPRESENTAÇÕES... CONSTRUÇÕES DINÂMICAS DE SENTIDO... IDENTIDADE, CULTURA E LINGUAGEM EM FOCO	106
CONSIDERAÇÕES SENTIPENSADAS	136
REFERÊNCIAS	142

INTRODUÇÃO

A vida me fez de vez em quando pertencer, como se fosse para me dar a medida do que eu perco não pertencendo. E então eu soube: pertencer é viver.
Clarice Lispector
Jornal do Brasil (1968)

A Tríplice Fronteira, região formada pelo Brasil, Paraguai e Argentina, tem características peculiares que a convertem em espaço transnacional. É território rico em recursos naturais, culturais, econômicos. A diversidade cultural e linguística é um ponto marcante devido à presença de imigrantes de diversas origens, como paraguaios, argentinos, brasileiros, libaneses, chineses, coreanos, japoneses, indígenas, entre outros. Sua situação geográfica possibilita um intenso fluxo de pessoas entre os três lados da fronteira, caracterizados pela coexistência e convivência de comunidades dinâmicas e pluriculturais que se integram no cotidiano, fazendo surgir significados culturais próprios, criados e recriados pelos sujeitos que a compõem, dando origem à construção de complexas identidades.

Stuart Hall (2005) expressa que, na contemporaneidade, o sujeito não possui uma identidade fixa, essencial ou permanente, e isso é evidenciado na sociedade, pois essa dinâmica implica no encurtamento das distâncias, as quais tendem ao desaparecimento, agindo nas identidades das pessoas de forma direta. Segundo o autor, uma das características dessas novas identidades é a fragmentação do indivíduo moderno, o que gerou uma grande mudança estrutural nas sociedades. Conforme o autor, “a *crise de identidade* é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social” (HALL, 2005, p. 7).

Segundo Silva, (2013), as identidades estão associadas a sistemas de representação, sendo esta entendida como forma de atribuição de sentidos, ou seja, como um sistema linguístico e cultural, do qual carrega as características de indeterminação e instabilidade, estando ligado a relações de poder.

Essas relações de poder se intensificam em regiões de fronteira, cenário de encontros e entrelaçamento de culturas e linguagens, mas, ao mesmo tempo, também de separação e estabelecimento de limites.

Silva (2013) nos alerta para a experiência de atravessar fronteiras como instituinte dos Estados-nações modernos, marcando a existência subjetiva e coletiva das pessoas cuja origem

se encontra no cotidiano fronteiriço. A autora argumenta que as experiências de atravessar as fronteiras são entendidas a partir de seus limites territoriais e simbólicos, mas propõe a questão do dinamismo próprio ao ato de deslocar-se e do movimento, concebidos como cheios de contrastes, pois o pertencimento se realiza, paradoxalmente, na travessia. Destarte, apresenta uma analogia com os rituais de passagem, cujos simbolismos são indicativos que definem, vivificam, fazem e (des)fazem a presença dos Estados-nações na vida dos sujeitos. Silva (2013) assevera:

Sob esse prisma, a experiência de atravessar as fronteiras entre Brasil, Paraguai e Argentina, embora frequente, implica uma alteração do cotidiano por intensificar a condição nacional de quem atravessa, suscita a percepção de que se trata de uma experiência diferente, tem uma ordenação estruturada e é vivida coletivamente. Assim, pensar o atravessamento das fronteiras entre Estados-nações como um ritual de intensificação do que é usual, é vê-lo como um lócus privilegiado que tanto mais torna eficaz o pertencimento nacional, como brasileiro, paraguaio ou argentino, quanto mais esse pertencimento pode ser colocado em questão nas passagens, quando as identidades são colocadas sob a vigilância por parte dos agentes de controle dos Estados (SILVA, 2013, p. 14).

Embora essa vigilância controladora e as determinações fronteiriças dos três países sejam respeitadas, origina-se, subjetivamente, um sentimento fronteiriço de pertencimento sem o estabelecimento de limites.

Nesta pesquisa, entendemos a fronteira como um espaço de aproximação de culturas em que os sujeitos se apropriam de diferentes práticas e as transmitem, mesclam-se, quebrando barreiras e transformando, desse modo, a própria cultura e a si mesmos. Canclini (2015, p. 41) percebe a cultura como “o conjunto dos processos sociais de significação ou, de um modo mais complexo, a cultura abarca o conjunto de processos sociais de produção, circulação e consumo da significação na vida social”, ou seja, a cultura se constitui pelas interações dos sujeitos, no sentido de que nos movimentos mais comuns se desenvolvem processos de significação.

Dessa forma, podemos afirmar que não existem sujeitos sem culturas, pois somos sujeitos culturais, históricos e sociais, o que nos leva a compreender que as culturas são dinâmicas, abertas, híbridas e em constante transformação (BHABHA, 2001) e estão também permanente e conflitivamente em diálogo com os sentidos atribuídos a tudo o que existe no mundo (CAVALCANTI; MAHER, 2009).

Neste território culturalmente dinâmico, exatamente em 1985, iniciei minha vida profissional como docente, porém, os fatos ocorridos anteriormente são determinantes para

entender o motivo do interesse pela linha de pesquisa referente às línguas, culturas e identidades, e tudo o que permeia o tema.

Natural da Argentina, país do qual saí por questões familiares aos treze anos de idade, residi na cidade de Porto Alegre, onde optei, no ensino médio, pelo magistério. Sem nunca ter tido contato com a Língua Portuguesa anteriormente à vinda para o Brasil, aprender a língua portuguesa tornou-se essencial para poder dar continuidade aos estudos e a escolha pela docência exigiu muito foco para vencer as etapas que deveria cumprir. Na década de 1980, no Rio Grande do Sul, era exigência para o magistério, depois de cursados os três anos referentes ao 2º grau, um estágio com a duração de um semestre realizado em escolas do Estado. Essa etapa oportunizava que colocássemos em prática fazeres do cotidiano do professor: planejamento, aulas, recreação, reuniões docentes e de pais, entre outras atividades. Além de toda essa aprendizagem, para mim, teve um significado ainda maior: a aquisição de outra língua e o contato com outra cultura. Foi desafiador, pois trabalharia com crianças brasileiras nas séries iniciais, o que exigiu determinação na aprendizagem da língua portuguesa, caso contrário, dificultaria a prática docente.

Depois de formada, por questões familiares, Foz do Iguaçu passou a ser a cidade de residência, na qual permaneço até o momento. Primeiramente, durante oito anos, o foco foi a alfabetização e, em 1994, dada a intensa procura pela aprendizagem da língua espanhola devido à criação do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), bloco econômico firmado pelo Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai, surgiu a oportunidade de ministrar aulas de Língua Espanhola, fato que abriu as portas para ingressar na Universidade Estadual do Oeste do Paraná no ano de 1999, no curso de Letras, na qual exerço a função de professora de língua espanhola até o momento.

O pertencimento a uma universidade pública há 22 anos na região da Tríplice Fronteira e a responsabilidade com a formação de professores, para atuar na área de língua portuguesa e língua espanhola e suas respectivas literaturas, foi o que causou em mim profunda inquietação em relação ao plurilinguismo e ao pluriculturalismo eminentes na fronteira e a complexas identidades em permanente construção. Essas questões que caracterizam a região, somadas à minha experiência de vida e docência, ocasionaram mudanças na forma de ver e ler o mundo e, ademais, trouxeram lembranças, tanto do processo de aquisição da língua quanto dos estigmas enfrentados, principalmente no contexto educacional, desde minha chegada ao Brasil.

Por isso, na época em que cursei o mestrado no programa de Pós-Graduação em Letras, área de concentração Linguagem e Sociedade – Unioeste – *campus* de Cascavel, tive a

possibilidade de direcionar minha pesquisa para o tema que vislumbrou toda essa trajetória, principalmente os percalços que os migrantes enfrentam, dentre eles o preconceito linguístico e cultural, que tanto afetam a construção das nossas identidades.

Nessa época, estava em evidência na área educacional da fronteira o Programa Escolas Interculturais de Fronteiras (PEIF), que parecia ser um oásis no deserto para as minhas inquietações em relação à aquisição das línguas, de forma que o processo não fosse uma experiência que trouxesse angústias, mas que fosse enriquecedora, pois, de fato, quando aprendemos outra língua, adentramos um novo mundo cheio de significados antes não percebidos.

O programa tinha como objetivo apoiar a gestão, a organização pedagógica e a formação continuada de professores e professoras que atuavam em escolas situadas em zonas de fronteira primeiramente entre o Brasil e a Argentina e, ao longo do tempo, com os outros países: Bolívia, Paraguai, Uruguai e Venezuela. Promovia a integração de docentes e estudantes brasileiros com os professores e alunos dos países vizinhos, ampliando as oportunidades de aprendizagens e reciprocidades pedagógicas de uma segunda língua. Não objetivava o ensino da língua, mas temas de conhecimentos gerais na língua do “outro”, abordando sua cultura. Adotava o ensino por projetos de aprendizagem, primeiramente com assessoria do Instituto de Investigação e Desenvolvimento de Políticas Linguísticas (IPOL) no Brasil e do Ministerio de Cultura, Educación, Ciencia y Tecnología de la Provincia de Misiones (MCEC y T), na Argentina.

Do lado brasileiro, o programa iniciou suas atividades em 2006, na Escola Municipal Adele Zanotto Scalco, localizada no bairro Jardim Boa Esperança, na cidade de Foz do Iguaçu. Começou somente com duas salas de aula do primeiro ano do ensino fundamental, sendo ampliado nos anos seguintes para atender à demanda da escola parceira argentina¹. Na cidade de Puerto Iguazú (AR), o projeto teve início em 2006, na Escuela nº 164 e, em 2009, passou para o edifício construído para a execução do programa, denominada Escuela Intercultural Bilingüe Nº 2, no bairro Las Leñas, em período integral e totalmente direcionado para o programa.

Em 2013, houve algumas mudanças no que se refere ao acompanhamento pedagógico do PEIF, que estava sob responsabilidade do Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística (IPOL). Após esse período, o PEIF passou a ser responsabilidade das

¹ As horas de trabalho e o número de turmas deviam coincidir nas duas escolas. Em 2013 e 2014, o programa abrangia oito salas de aula das séries iniciais (1.º, 2.º, 3.º e 4.º anos). As professoras brasileiras se deslocavam as quartas-feiras para a escola argentina e as professoras argentinas para a escola brasileira, ou seja, efetivavam o cruce.

universidades federais. Em Foz do Iguaçu, a Universidade da Integração Latinoamericana (UNILA) deu continuidade ao programa, sendo coordenado, à época, pela Profa. Dra. Maria Ceres Pereira e pela Profa. Dra. Laura Janaína Amato. Em 2014, fui convidada pela coordenação do programa para fazer parte do grupo de formadores, atuando com professores e professoras das escolas da Rede Estadual que aderiram ao programa², permanecendo até 2016, ano em que o governo federal cortou os recursos para manutenção do programa, o que inviabilizou sua continuidade³ na nossa região.

Entretanto, alguns professores das instituições públicas de nível superior de Foz do Iguaçu, Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), a Universidade Estadual do oeste do Paraná – UNIOESTE, e o Instituto Federal do Paraná – IFPR, ao perceberem a necessidade de continuidade e efetividade dessa formação, referendaram a importância de políticas educacionais e linguísticas que contemplassem toda a peculiaridade da região. Assim, em um esforço coletivo, essas instituições de ensino superior uniram-se em um novo projeto direcionado às escolas da Rede Municipal de Foz do Iguaçu, intitulado “Pedagogía del Entrelugar”⁴.

Nessa ocasião, Tallei (2018), coordenadora do novo projeto, registrou que a ação escrevia a experiência de uma formação de professores para a Tríplice Fronteira (Argentina, Brasil e Paraguai) na cidade de Foz de Iguaçu, realizada conjuntamente com a Secretaria Municipal de Educação (SMED) para atender à demanda das escolas municipais que atendiam muitos alunos de outras nacionalidades, principalmente argentinos e paraguaios. Dessa forma, abriu-se espaço para propor estratégias que inserissem essas crianças no contexto escolar, desenvolvendo atividades que promovessem a valorização das diferenças como riqueza cultural.

² Em 2012 o PEIF foi incluído no Programa Mais Educação – resposta ao acordo firmado entre os países-membros do MERCOSUL, como tentativa de institucionalizar o programa, transformando-o em uma política nacional e não apenas num programa de governo. Em 2013 houve uma aproximação com as secretarias de educação municipais e a busca por parcerias com os países fronteiriços. Na região oeste do Paraná, além de Foz do Iguaçu, São Miguel do Iguaçu, Serranópolis do Iguaçu e Itaipulândia manifestaram interesse em participar do Programa. No ano de 2014, com a institucionalização do Comitê Gestor (COMFOR/Unila), o PEIF entra oficialmente na UNILA. As coordenadoras do programa planejaram a formação dos professores e organizaram visitas as prefeituras e escolas. Prevendo a formação de 240 professores, em 2014, a equipe começou a atuar desde fevereiro, com reuniões periódicas com os grupos envolvidos, entre eles os gestores, formadores e pesquisadores. <http://peifunila.blogspot.com/>

³ Com a mudança no cenário político nacional no ano de 2015, o Brasil perdeu o orçamento destinado ao PEIF, e, conseqüentemente, outras ações desenvolvidas no programa. No ano de 2019 o Brasil retira-se do Setor Educacional do Mercosul, deixando de ser o protagonista nos processos institucionais de educação na Organização dos Estados Ibero-americanos. <http://peifunila.blogspot.com/>

⁴ O projeto desde seu início sofreu mudanças de nomes. Em 2018, momento desta pesquisa, o nome era Pedagogía del Entrelugar. A partir de 2019 passou a ser chamado Pedagogia de Frontera.

Segundo Candau (2008), a perspectiva intercultural está voltada à construção de uma sociedade democrática, humanizada e plural, que vincula políticas de igualdade e de identidade. Também concordamos com Walsh (2001), que define a interculturalidade como:

[...] um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade. 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. Uma meta a alcançar (WALSH, 2001, p. 10-11, tradução nossa).

Sendo assim, optamos por trabalhar com as escolas municipais sob uma perspectiva intercultural, pois propicia discussões de questões referentes a contextos linguístico e culturalmente complexos, atendendo, dessa forma, às necessidades da comunidade fronteiriça, enfatizando o respeito pelas diferenças.

Em um contexto plural, como o da Tríplice Fronteira, estigmas relativos à cultura e à identidade do outro são perceptíveis e devem ser abordados no sentido de desconstruí-los. Na Tríplice Fronteira, 81 nacionalidades oriundas dos mais diferentes países e brasileiros das mais diferentes regiões do Brasil somados aos descendentes dos colonizadores do Oeste do Paraná⁵ convivem cotidianamente entre línguas, gastronomias, costumes e religiões⁶. A proximidade física possibilita que os sujeitos transitem pelos três lados dos limites internacionais, formando um espaço múltiplo, híbrido, dinâmico, em que as culturas, línguas e identidades dialogam. Porém, Cavalcanti e Maher (2009) afirmam que, nesse contexto, estereótipos e preconceitos se (re)criam frente às culturas e línguas do outro, e surgem também diversos sentimentos em relação às múltiplas identidades e culturas em contato.

Segundo as autoras, no que se refere às relações entre as culturas, há duas questões que merecem ser citadas:

⁵ No processo de colonização do Oeste do Paraná, destacou-se a ocupação majoritária por migrantes de origem italiana e alemã, originários dos Estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul. As condições favoráveis para o desenvolvimento da agricultura foi um fator de motivação para a ocupação da região.

⁶ LICHACOVISKI, L. CLICKFOZ: Foz do Iguaçu passa a ter oficialmente 81 etnias. Disponível em: <http://www.clickfozdoiguacu.com.br/foz-iguacu-noticias/foz-do-iguacu-passa-a-ter-oficialmente-81-etnias>. Acesso em: 29 de março de 2019.

A primeira diz respeito ao equívoco, insistentemente denunciado pela Antropologia contemporânea, de se classificar as culturas como melhores ou piores, superiores ou inferiores, já que se trata, apenas e sempre, de perspectivas diferentes sob as quais deveriam ser vistos nossos valores, crenças e comportamentos. Nunca é demais lembrar que, na base das tentativas de hierarquização das culturas, está o etnocentrismo. Em segundo lugar, as culturas são extremamente permeáveis umas às outras; influenciam-se mutuamente. Não há e nunca houve uma cultura original, pura; todas elas são produto de um conjunto de combinações ressignificadas de traços de outras culturas (CAVALCANTI; MAHER, 2009, p. 15).

Nessa mesma direção, Fleuri (2018) assevera que essa perspectiva, ao valorizar a cultura, legitima o respeito entre os diferentes grupos identitários, que, na aproximação e no conhecimento mútuo, acabam produzindo mudanças nos sujeitos, propiciando reflexões e ressignificando suas identidades. Também reconhece a “necessidade de desenvolver processos educativos, metodologias e instrumentos pedagógicos que dêem conta dessas complexas relações” (FLEURI, 2018, p. 46). Contudo, não deixa de manifestar que a interculturalidade se tornou um tema paradoxal. Considerando

O interesse pela interculturalidade em programas governamentais, movimentos sociais, pesquisa científica e pela mídia, vem promovendo o reconhecimento da diversidade cultural. Mas, ao mesmo tempo, apresenta-se como uma nova tendência multicultural que se isenta de qualquer sentido crítico, político, construtivo e transformador. Contraditoriamente, o esforço por promover o diálogo e a cooperação crítica e criativa entre sujeitos socioculturais diferentes corre o risco de reeditar novas formas de sujeição e subalternização (FLEURY, 2017, p. 178).

Segundo o autor, não podemos esquecer que, nas interações entre os diferentes grupos socioculturais, estão imbricadas relações de poder, e que, se não as questionamos, acabamos reforçando os estereótipos e estigmas construídos em relação a diversos sujeitos sociais, como acontece no contexto da Tríplice Fronteira. Por isso, partimos do pressuposto de que a sociedade deve assumir as diferenças democraticamente, construindo novas relações igualitárias de fato, empoderando aqueles que, historicamente, foram oprimidos. Sendo assim, o que torna importante a formação de professores na perspectiva intercultural é o seu caráter contra-hegemônico, no que se refere às propostas do Estado-nação, constituído a partir de estratégias de uma educação que nos instigue a pensar em outras subjetividades, considerando suas especificidades e conflitos.

As crenças que os professores trazem, quase sempre, de uma educação bancária⁷ (FREIRE, 1987), que o sistema de ensino reproduz, cego a outras possibilidades para uma prática pedagógica mais significativa na formação de cidadãos críticos e lúcidos, são profundas. Transformar a sala de aula⁸ em um lugar de resistência aos modelos de políticas públicas de educação visando à padronização do processo ensino-aprendizagem é decolonizar⁹ o processo, o que abre espaço para que o sujeito seja livre para ser e pensar a partir de suas vivências, suas opiniões, local de pertencimento, sua língua, construindo um movimento contrário ao da monocultura. Esse redirecionamento pode também contribuir para mudanças nas políticas linguísticas¹⁰, aqui compreendidas como voltadas para o monolingüismo, para contemplar as complexas e plurais práticas de linguagem engendradas pelas possibilidades interculturais.

O projeto Pedagogía del Entrelugar, ao propor uma educação pautada na interculturalidade, em vistas a respeitar as particularidades da Tríplice Fronteira, representa uma dessas possibilidades e ocupa um papel central nesta pesquisa, pois pode contribuir com novas práticas pedagógicas das professoras e uma nova perspectiva no trabalho da equipe pedagógica e da comunidade escolar, evidenciando, também, que precisamos urgentemente repensar as políticas educacionais da fronteira.

Sendo assim, o objetivo geral desta tese é verificar, a partir do desenvolvimento do projeto Pedagogía del Entrelugar, quais representações os professores constroem sobre a pluralidade linguística e cultural da fronteira, tendo como base as políticas educacionais e

⁷ Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra no outro (FREIRE, 1987, p.67).

⁸ Tradicionalmente, a sala de aula é descrita e representada por um espaço físico onde convivem professores e alunos, sob normas estabelecidas e em geral, vinculadas à instituição escola. Ao mesmo tempo, a escola, como uma instituição, é o espaço no qual se transmitem valores e tudo o mais que a sociedade entende que deva ser (re) produzido pelas novas gerações. Nela cumprem-se rituais e as relações humanas que acontecem são de um tipo especial, na medida em que implicam um diálogo de culturas, em tempos e ambientes diferenciados. *Trata-se de um encontro entre humanos e, talvez, precisamente devido a isso tenham desencontros*². Nesse sentido, a relação que se estabelece entre professor e aluno é sempre uma relação cultural, mas é também pedagógica, porque o espaço de convívio é mediado por conhecimentos que são, intencionalmente, ensinados e aprendidos, desconstruídos, construídos ou reconstruídos em atividades que colocam esses sujeitos frente a frente produzindo teorias, discutindo conceitos e experiências, criando novos fatos, enfim, interagindo com suas subjetividades, por meio de conhecimentos compartilhados. Trata-se, portanto, de relação que pode, em alguns momentos, prescindir de um espaço físico, embora continue exigindo atenção constante para esse encontro de diferenças (RIBEIRO e RIBEIRO, 2010, p.71).

⁹ Oliveira e Candau (2010, p.24) referenciando Walsh (2005) afirmam que decolonizar significa “visibilizar as lutas contra a colonialidade a partir das pessoas, das suas práticas sociais, epistêmicas e políticas”, ou seja, abandonar conceitos e conteúdos que nos subalternizam.

¹⁰ Esse conceito, que será mais amplamente discutido no capítulo II, está aqui empregado no sentido que lhe atribui Maher (2008, p. 411), para “referir, tanto ao estabelecimento de objetivos (sócio) linguísticos, como aos modos de concretização dos mesmos”.

políticas linguísticas que dão sustentação às práticas educacionais locais. Já os objetivos específicos são:

1. Verificar se as políticas educacionais e políticas linguísticas subjacentes às orientações do município de Foz do Iguaçu contemplam práticas voltadas para a pluralidade linguística e cultural da fronteira.
2. Analisar quais representações identitárias os professores, participantes do projeto *Pedagogía del Entrelugar*, constroem sobre a pluralidade linguística e cultural da fronteira e sobre os sujeitos que nela habitam.

As escolas da região da Tríplice Fronteira são espaços de vivência e convivência diária, permeadas pelo plurilinguismo e o pluriculturalismo¹¹. Nesse contexto, a educação intercultural está ligada a valores, crenças e imaginários que carecem ser trabalhados na escola e tratados nas políticas educacionais nacionais e nas políticas linguísticas, regionais e locais, levando em conta a particularidade fronteiriça que pressupõe relações multilaterais nas diversas esferas da sociedade.

Escolhido o tema da tese e feita a delimitação, procurei, no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no período de 2011 a 2019, pesquisas relacionadas às seguintes palavras-chave: formação de professores, contexto de fronteira, interculturalidade, representações identitárias de professores e educação intercultural.

Esta etapa foi considerada extremamente construtiva no que se refere a apontar a relevância desta pesquisa com foco numa perspectiva “outra”, considerando as especificidades do território fronteiriço.

Os trabalhos analisaram a questão da formação de professores na perspectiva da educação intercultural, levando em consideração à fronteira com distintos recortes.

¹¹ O conceito de pluriculturalismo sugere “uma pluralidade histórica e atual, em que várias culturas convivem em um espaço territorial e, juntas, fazem uma totalidade nacional” (WALSH, p. 6, 2001).

Autor(a) – Ano	Título	Metodologia	Resultados
Corina Fátima Costa Vasconcelos - 2016	Pedagogia da Identidade: interculturalidade e formação de professores	Hermenêutica crítica	O trabalho com as diferenças, está assentado na perspectiva do multiculturalismo liberal, defende a formação dos professores pelas lentes da interculturalidade, de modo a confrontarmos a formação de identidades essencializadas e abirmos “brechas”, “fissuras” para a construção de identidades docentes híbridas, críticas e plurais.
Maria Rosângela dos Santos - 2017	Formação Continuada De Professores Na Tríplice Fronteira	Pesquisas qualitativa, bibliográfica e documental, com análise exploratória, descritiva e interpretativa	Os resultados da pesquisa apontam para a importância da formação continuada no desenvolvimento profissional a partir da formação docente inicial, dentro e fora do espaço escolar, e que as necessidades dessa formação docente precisam ser levadas em consideração no planejamento dos programas de formação continuada.
Graciete Barros Silva - 2019	Educar nas Fronteiras: Reflexões Sobre Identidade e Interculturalidade nas Escolas da Fronteira Brasil – Venezuela- 2019	Abordagem qualitativa com estudo de caso	As identidades formadas nas escolas da fronteira Brasil-Venezuela precisam ser (re)inventadas, transitórias, não fixas e até mesmo provisórias, pois as identidades são constituídas a partir das vivências nos diferentes momentos sociais; não é somente uma espécie de pertencimento, mas é, em muitos sentidos, fonte de significados e

			experiências que possibilitam o encontro com o outro, criando novas identidades; por essa razão, é contraditória e relacional, pois nasce e se desenvolve mediante a interação com o outro.
Miriam de Oliveira Almeida de Deus - 2019	Formação Inicial De Professores(as) Pedagogos No Contexto Multilíngue De Foz Do Iguazu	Análise documental-bibliográfica, qualitativa, de cunho exploratório e interpretativo	Evidenciou a existência de discussões sobre Políticas Linguísticas, as especificidades do aluno que vive e estuda na Tríplice Fronteira, e o multi/plurilinguismo, e comprometimento da universidade com os profissionais da fronteira.
Jorgelina Ivana Tallei - 2019	La Dimensión Política Intercultural En La Formación Permanente de Docentes Que Actúan En Escuelas de Frontera: Análisis Del Programa “Pedagogia Intercultural” de La Unila	La metodología adoptada se basa en una perspectiva de investigación acción participativa desde el concepto del sociólogo colombiano Fals Borda.	Con el análisis de los resultados, la investigación pretende que la Secretaría de Educación Municipal de Foz de Iguazú (SMED) y las universidades públicas de la ciudad de Foz de Iguazú trabajen conjuntamente en la elaboración y la planificación de programas de formación permanente que contemplen el contexto trifronterizo y trinacional a fin de diseñar políticas locales regionales que se interroguen sobre la formación docente permanente en y para la frontera.

Quadro 1 – Trabalhos que analisam a formação do professor na perspectiva da educação intercultural
Fonte: Elaborado pela autora

A pesquisa de Vasconcelos (2016) aborda o trabalho com a “identidade cultural” como possibilidade de uma formação docente voltada para as diferenças culturais pelo olhar da “interculturalidade” no curso de Pedagogia do Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia da Universidade Federal do Amazonas (ICSEZ/UFAM). Segundo a autora, abordar a identidade cultural na formação de professores possibilita a formação de uma identidade

docente, ciente de como trabalhar com as diferenças culturais das crianças que vivem em Parintins, na Amazônia. O trabalho com as diferenças culturais está presente nas práticas dos docentes, porém, assentado na perspectiva do multiculturalismo liberal, pois predomina, nas ações pedagógicas de muitos professores, o caráter monocultural e universalizante.

Sendo assim, a autora defende a formação dos professores que aborde as diferenças culturais pelo viés da interculturalidade, com o intuito de possibilitar a construção de identidades docentes híbridas, críticas e plurais. A autora afirma que essa tarefa não é fácil, pois envolve a desconstrução de processos colonizadores para dar espaço à formação para a democracia e a justiça social.

Santos (2017), por sua vez, busca compreender como acontece a formação continuada de professores na Tríplice Fronteira, no intuito de construir um diagnóstico sobre necessidades da formação continuada de professores em Puerto Iguazú, na província de Misiones, na Argentina; em Foz do Iguaçu, no estado do Paraná, no Brasil; e em Ciudad del Este, no Alto Paraná, no Paraguai. Para isso, a autora se apoia às políticas educacionais, no conhecimento construído sobre a temática por alguns pesquisadores, nas reformas educacionais em relação a metas, projetos, programas e as políticas públicas, com novas exigências à educação e, conseqüentemente, à formação continuada de professores.

O trabalho de Silva (2019) tem por objetivo compreender como são constituídas as identidades culturais dos professores de uma Escola de Fronteira frente à diversidade existente dos estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental I da Escola Alcides da Conceição Lima, na fronteira Brasil-Venezuela. A autora apresenta, no decorrer do trabalho, uma contextualização sobre a constituição das identidades culturais dos professores da escola de fronteira e suas dificuldades para lidar com a diversidade dos filhos na fronteira, bem como dos conceitos fundamentais a partir de autores que discutem conceitos de cultura, identidade, interculturalidade e fronteira.

Segundo a autora, este trabalho possibilitou a compreensão de que as identidades culturais dos professores participantes se constituem e se reconstróem mediante processo de identificações, interações e, sobretudo, contradições, uma vez que há a abrangência de um olhar estático, homogêneo, esboçado de maneira errônea. Dessa forma, as identidades formadas nas escolas da fronteira Brasil-Venezuela, transitórias, não fixas e até mesmo provisórias, precisam ser (re)inventadas, pois as identidades são constituídas a partir das vivências nos diferentes momentos sociais.

Por sua vez, Deus (2019), na sua pesquisa, reflete sobre de que forma o curso de Pedagogia ofertado na Unioeste, *campus* de Foz do Iguaçu-PR, tem contribuído para formar

pedagogos que atuam no contexto multilíngue de Foz do Iguaçu com foco em escolas da rede estadual que oferecem o ensino fundamental II e médio. A autora afirma que as escolas públicas situadas na Tríplice Fronteira recebem, com frequência, a matrícula de diversos alunos hispanofalantes, cujos responsáveis buscam vagas no ensino fundamental I, II e médio. Dentre os resultados obtidos, enfatiza que a análise crítica e reflexiva delineada sobre a matriz curricular e o PPP do curso de Pedagogia tornou evidente a existência de discussões sobre Políticas Linguísticas, as especificidades do aluno que vive e estuda na Tríplice Fronteira, e o plurilinguismo, bem como o comprometimento dessa universidade com as especificidades da práxis a ser desempenhada pelos profissionais que atuam nessa região de intenso trânsito fronteiriço e que, por isso, os documentos que orientam o funcionamento do curso diferem das demais regiões paranaenses e do próprio país.

Tallei (2019), na sua tese, analisa a dimensão política e intercultural na Formação Continuada de Professores, denominada Pedagogia Intercultural, proposta pela Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila) entre 2016 e 2018, oferecida aos professores da Rede Municipal de Ensino na cidade de Foz do Iguaçu-PR. O objetivo geral do referido programa de formação continuada de professores é pensar em uma educação de e para as fronteiras a partir da cidade de Foz do Iguaçu, por meio de questões temáticas que problematizam o território. Segundo a autora, as ações do Programa de Pedagogia Intercultural permitiram uma reflexão sobre o sentimento da fronteira, do estar na fronteira e do pensar na educação de fronteira e do território como uma condição política de resistência.

Diante do exposto percebemos a existência de um espaço a ser preenchido em relação à formação de professores na perspectiva da educação intercultural na fronteira e de que forma pode contribuir na construção de um currículo que tenha como base a interculturalidade. Acreditamos que a ação conjunta de professores de todos os segmentos – fundamental, médio e superior, assim como instituições de ordem municipal, estadual e federal – é necessária para que as mudanças, de fato, sejam concretizadas.

Esta pesquisa se justifica por situar-se em uma época em que a educação como um todo clama por novos olhares, ou seja, por políticas educacionais que venham ao encontro do atual contexto em que adversidades relativas às línguas e às dinâmicas das fronteiras são relevantes. Nos últimos anos, a Tríplice Fronteira tem sido alvo de movimentos que visam à integração não somente na área política, mas também na área linguístico-educacional. Porém, essas ações são, muitas vezes, deixadas de lado, pois são dependentes das diretrizes da gestão do governo em qualquer instância: federal, estadual ou municipal.

Considerando a necessidade de que a educação intercultural se consolide nas escolas da educação básica de Foz do Iguaçu, acreditamos que esta pesquisa pode contribuir para as ações em prol da educação intercultural em contexto de fronteira. Também entendemos que analisar quais representações identitárias os professores constroem sobre a pluralidade linguística e cultural e como são visibilizadas nas escolas municipais de Foz de Iguaçu é uma forma de subsidiar debates em torno da implementação de uma educação intercultural, assim como compreender de que forma a Secretaria de Educação do Município de Foz do Iguaçu disponibiliza formações em prol de uma educação na qual as diferenças culturais não sejam vistas como obstáculos para a aprendizagem, mas como uma riqueza cultural.

Sabemos que, ao trilhar o caminho de uma educação na perspectiva intercultural, encontraremos obstáculos e superações: preconceitos, questões linguísticas, a hegemonia histórica de alguns grupos sobre outros. Porém, apostamos na interculturalidade como meio para a inclusão social, uma questão que devemos abordar na escola, nos meios de comunicação, na legislação e no nosso cotidiano.

Procurando responder às perguntas de pesquisa, esta tese está dividida em 3 capítulos. No primeiro capítulo, construímos o arcabouço teórico que dá suporte teórico-metodológico a esta investigação, situando-a na área da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 1994; 1996; 2013), e à preocupação com o estudo voltado para a formação dos professores em prol de uma educação intercultural, considerando a Tríplice Fronteira, suas línguas e suas culturas. Ainda apresentamos as concepções teóricas abordadas para justificar os métodos utilizados para geração de registros do cenário da investigação, assim como uma descrição sucinta do projeto de extensão *Pedagogía del Entrelugar*, do plano de atividades executado no módulo ministrado por mim e a formadora Edna, e dos professores partícipes do projeto.

No segundo capítulo, apresentamos a discussão sobre as políticas públicas educacionais e linguísticas que subjazem às orientações do município de Foz do Iguaçu, abordando a questão da diversidade linguística e cultural, características da região de fronteira. Nosso interesse é observar se esses conceitos são abordados e como estão direcionados, primeiramente, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no Projeto de Educação do Município (PEM) e no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola onde as professoras da pesquisa estão lotadas, posto que orientam as atividades desenvolvidas na escola, considerando suas especificidades. Também elencaremos os acontecimentos recentes em relação às línguas no currículo das escolas municipais de Foz do Iguaçu.

No terceiro capítulo, apresentamos a análise dos dados gerados por meio da exposição de excertos de entrevistas realizadas com as professoras e gravação de áudios feitos com o celular durante os encontros de estudo do projeto Pedagogía del Entrelugar, trazendo interpretações sobre a representação dos professoras com relação à diversidade linguística e cultural e outras questões que permeiam o contexto escolar: representação, identidade, preconceito linguístico, identidade, cultura, interculturalidade e educação intercultural.

Por último, apresentamos algumas considerações do trabalho, retomando as questões que o motivaram, trazendo as principais conclusões referentes à formação de professores, à pluralidade linguística e cultural e a educação intercultural nas escolas da Tríplice Fronteira. Essas conclusões são provisórias e passíveis de novas interpretações e contribuições, tanto por nós como pelos leitores deste trabalho.

A seguir, apresentamos o arcabouço teórico-metodológico selecionado para embasar esta tese.

CAPÍTULO I

*“Para sobrevivir en la Frontera
debes vivir sin fronteras
ser un cruce de caminos”
Gloria Anzaldúa
(Borderlands-La frontera. 1986)*

Neste capítulo, contextualizamos a pesquisa acrescentando informações sobre a Tríplice Fronteira, suas línguas e suas culturas, assim como discutimos a formação de professores numa perspectiva intercultural para atuar nesse contexto. Para tanto, descrevo e justifico a abordagem teórico-metodológica fundamentada na Linguística Aplicada, na pesquisa qualitativo-interpretativista, em sua vertente etnográfica, tendo como referência a ética na pesquisa.

Seguindo essas perspectivas teórico-metodológicas, nosso interesse está voltado para verificar, a partir do desenvolvimento do projeto *Pedagogía del Entrelugar: Formación para Docentes del Municipio*, quais políticas educacionais e políticas linguísticas dão sustentação às práticas educacionais locais e quais representações os professores constroem sobre a pluralidade linguística e cultural da fronteira.

Tendo como uma de suas finalidades criar espaço de escuta para as professoras partícipes do projeto *Pedagogía del Entrelugar*, este projeto foi desenvolvido em uma instituição escolar localizada na região norte de Foz do Iguaçu, cidade que compõe a Tríplice Fronteira (Brasil, Paraguai e Argentina), na qual são matriculados alunos de outras nacionalidades, geralmente paraguaios e argentinos. A geração de registros teve como suporte a observação participante usada frequentemente para entender a outra cultura, entrevistas semiestruturadas, gravação de áudios e análise documental (SILVERMAN, 2009). O projeto de formação de professores *Pedagogía del Entrelugar* e o plano de atividades propostas no módulo “Língua, Cultura e Identidade” ganharam um “olhar” atento nesta tese, cuja metodologia de elaboração é apresentada a seguir. Trazemos, ademais, uma visão panorâmica dos projetos educacionais realizados na fronteira que promovem a decolonização de práticas pedagógicas apresentando a educação numa perspectiva intercultural e culturalmente sensível, pois partimos do pressuposto de que os alunos migrantes precisam ser acolhidos, ter suas vivências valorizadas, perceberem-se como pertencentes ao lugar onde vivem e terem sua língua valorizada, ou seja, num movimento contrário ao mito do monolinguismo e da monocultura.

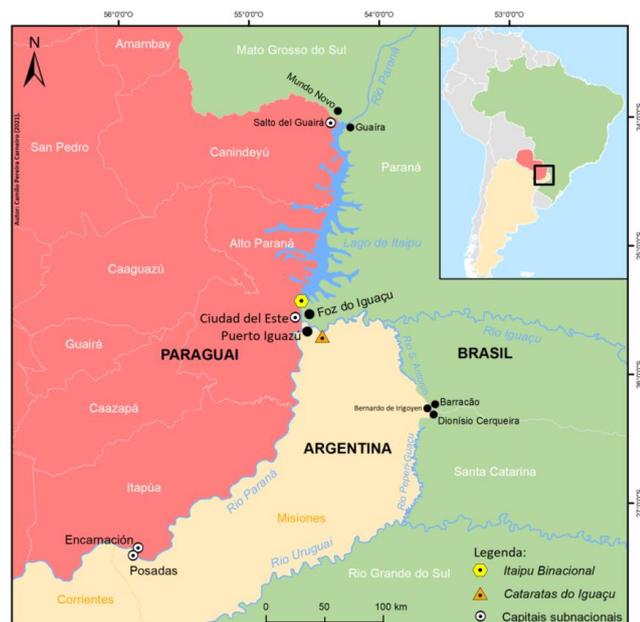
1.1 A TRÍPLICE FRONTEIRA, SUAS LÍNGUAS E SUAS CULTURAS

Gloria Anzaldúa (1942-2004), poeta e ativista política chicana, nascida nos Estados Unidos, mas de ascendência mexicana, percebe a fronteira como um território de misturas e confusões, assim como um espaço rico e diverso, não somente entre as nações que a comportam, mas entre raças, culturas e também gêneros.

A Tríplice Fronteira, lócus desta tese, constituída pelas cidades de Foz do Iguaçu-BR, Puerto Iguazú- AR e Ciudad Del Este- PY possui especificidades linguísticas e culturais que vêm ao encontro de uma educação intercultural, propícia à comunidade local.

A situação geográfica da região possibilita que haja um intenso fluxo de pessoas entre os três lados da fronteira, caracterizada pela convivência de comunidades dinâmicas e pluriculturais que se integram naturalmente, fazendo surgir uma cultura própria, criada e recriada pelos sujeitos que a compõem originando, dessa forma, novas identidades.

Figura 1 – Mapa da Tríplice Fronteira



Fonte: Wikipédia (s.d.)

Para definir uma fronteira, é necessário um olhar para um amplo campo teórico-conceitual contido numa série de disciplinas que discutem o tema. Isto faz que se veja a fronteira como um assunto de cunho interdisciplinar, pois exige o mergulho em diversas áreas do saber e, conseqüentemente, é abordada diversificadamente.

Na contemporaneidade, percebemos a fronteira não somente como demarcações territoriais entre os Estados, mas estabelecida na diáspora, apresentando dinamismo e multiplicidade, sendo construída nas inter-relações dos sujeitos, onde se aprendem novas línguas, insurgem novas identidades e onde um influencia o outro em meio a tensões e conflitos. Nessa direção, Raffestin (2005, p. 13) conceitua a fronteira como sendo “a expressão de um equilíbrio dinâmico que não se encontra somente no sistema territorial, mas em todos os sistemas biossociais”.

A ordem e a desordem não são, paradoxalmente, noções opostas e não representam mais do que momentos de um processo semelhante ao da cinemática da fronteira. A fronteira não é uma linha, a fronteira é um dos elementos da comunicação biossocial que assume uma função reguladora. Ela é a expressão de um equilíbrio dinâmico que não se encontra somente no sistema territorial, mas em todos os sistemas biossociais.

Sendo assim, a fronteira é um elemento de construção cultural utilizada para demarcar um território no qual os sujeitos se relacionam socialmente, assim como politicamente. Albuquerque (2006, p. 5) destaca que “as fronteiras são fluxos, mas também obstáculos, misturas e separações, integrações e conflitos, domínios e subordinações. Elas representam espaços de poder, de conflitos variados e de distintas formas de integração cultural”. Essa integração alimenta a fronteira, como manifesta Souza Santos (1994):

[...] o regresso das identidades, do multiculturalismo, da transnacionalização e da localização parece oferecer oportunidades únicas a uma forma cultural de fronteira precisamente porque esta se alimenta dos fluxos constantes que a atravessam (SANTOS, 1994, p. 154).

Além de refletir sobre o conceito de fronteira de forma ampla, é preciso também pensar em “outras fronteiras” que subjazem ao conceito de fazem parte do cotidiano social, perpassando sobre a geopolítica que habitualmente a configura.

As cidades que compõem a Tríplice Fronteira somam, conjuntamente, em torno de 600.000 habitantes: Foz do Iguazu (256.088 habitantes¹²); Puerto Iguazú (80.020 habitantes¹³); Ciudad del Este (387.538 habitantes¹⁴). A Tríplice Fronteira se caracteriza por envolver um intenso comércio entre as três cidades, além de contar com um contingente significativo de pessoas de todas as partes do mundo que vêm à região atraído pelo importante

¹² IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo 2010. Rio de Janeiro: IBGE. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/> Acesso em 15/02/2019.

¹³ Guáife (2010). Disponível em: <http://www.guiafe.com.ar/municipios/misiones/Puerto%20Iguazu-poblacion.php>. Acesso em: 15/02/2019.

¹⁴ Municipalidad de Ciudad del Este (n.d.) Disponível em: . Acesso em 15/02/2019.

polo comercial e turístico. Esse polo é formado por cidades gêmeas, núcleos localizados de um lado e outro do limite internacional, cuja interdependência é com frequência maior do que cada cidade com sua região ou com o próprio território nacional (MACHADO, 2005).

O Ministério da Integração, criado em 1999 e extinto em 2019, definiu pela Portaria nº 125, publicada no Diário Oficial da União, em 21 de março de 2014, a expressão cidades gêmeas como aquelas que se caracterizam pela integração econômica e cultural entre países vizinhos. Listou os 29 municípios brasileiros que se enquadram nessa condição:

Segundo o Ministério da Integração Nacional, serão consideradas cidades gêmeas os municípios cortados pela linha de fronteira, seja essa seca ou fluvial, integrada ou não por obra de infraestrutura, que apresentem grande potencial de integração econômica e cultural, podendo ou não apresentar a unificação da malha urbana com cidade do país vizinho. Não serão consideradas cidades gêmeas aquelas com população inferior a 2 mil habitantes. A necessidade de se definir as cidades gêmeas ocorre porque há crescente demanda desses municípios por políticas públicas específicas por serem fronteiriços e importantes para a integração sul-americana. Em geral, a divisão é feita por uma rua, ficando o Brasil de um lado e o país vizinho do outro. São exemplos desse tipo de cidade Tabatinga (AM), e Leticia, na Colômbia. Ou ainda Santana do Livramento (RS) e Rivera, no Uruguai (BRASIL, 2014, p. 45).

Nesse território, a proximidade física possibilita que os sujeitos transitem pelos três lados do limite internacional formando um espaço múltiplo, híbrido, dinâmico, espaço onde as culturas, línguas e identidades dialogam e onde surgem processos de exclusão, de não aceitação e inferiorização do outro, criando estereótipos e dando espaço ao preconceito.

Toda essa dinâmica e complexidade presentes nos contextos de fronteira pedem uma análise que, segundo Terenciani (2012, n.p.) referenciando Rochefort (2002), deve estar embasada em fatores externos e internos, evidenciando as relações de poder no domínio do Estado-nação e nas interações entre sujeitos ou diferentes grupo, respectivamente. Na região da Tríplice Fronteira, conflitos, diálogos e intercâmbios culturais ocorrem em escalas de interação que perpassam o poder do Estado-nação. Sendo assim, conforme a autora (2012, n.p.), a fronteira causa a união ou a separação dos “sujeitos e seus territórios (re)criando identidades, culturas e territórios marcados pelo hibridismo e pela interculturalidade”. Nesse sentido, Bourdieu (1998) esclarece:

As fronteiras são produtos de atos jurídicos artificiais, de disputas de poder e a vontade política é capaz de construir diferenças culturais em contextos históricos semelhantes. Há uma relação recíproca entre política e cultura na definição das fronteiras territoriais dos Estados Nacionais. A ação política

cria, principalmente através da educação escolar, cidadania, línguas nacionais e outros sistemas de comunicação, as diferenças culturais em um determinado espaço fronteiriço onde predominam semelhanças no estilo de vida da população local. [...] As fronteiras geográficas são preenchidas com significados políticos e culturais e funcionam com ‘campos de luta pela delimitação legítima’ (BOURDIEU, 1998, p. 115).

Considerando os significados políticos e culturais na construção da fronteira, é importante destacar que, nesta pesquisa, o conceito de fronteira que defendemos é aquele visto não somente como limite, porém como um “*entre-lugar*” Bhabha (2001), em que afloram conflitos, diálogos e interculturalidades. O autor define o *entre-lugar* como “a necessidade de passar além das narrativas de subjetividades originárias e iniciais e de focalizar aqueles momentos ou processos que são produzidos na articulação de diferenças culturais” (BHABHA, 2001, p. 20).

Na sua constituição ao longo da história, na região da Tríplice Fronteira, conforme indica a Receita Federal¹⁵, convivem, atualmente, cerca de 81 nacionalidades, entre pessoas oriundas dos mais diferentes países e brasileiros das mais diferentes regiões do Brasil, os quais vieram somar-se aos colonizadores do Oeste do Paraná – principalmente descendentes de italianos e alemães – que aqui convivem cotidianamente, transitando por línguas, gastronomias, costumes, religiões etc. A diversidade cultural da fronteira é plural, presente e constante. O pluricultural e o plurilíngue sempre foram um traço relevante quando uma cultura não se submete à outra. Nesse sentido, Coelho (1999) argumenta:

Diversidade cultural é sinônimo de pluralismo cultural e diz respeito à convivência no mesmo nível de igualdade e na mesma dimensão espaço-temporal de diferentes modos culturais: modos eruditos ao lado de populares, modos de minorias étnicas ao lado das tendências dominantes. Para que o pluralismo cultural se verifique plenamente além da descentralização das decisões é preciso que as diferentes culturas de grupos, meios sociais, classes e segmentos de classes mantenham cada uma sua especificidade ao mesmo tempo em que entram em equilíbrio com as demais, sem que se possa registrar entre elas uma relação de dominância ou, em todo caso, de sufocação (COELHO, 1999, p. 292).

Focalizando a educação, o autor afirma que esta não tem o papel transformador e democratizador das sociedades, pois mantêm e legitima privilégios sociais hegemônicos. Em outras palavras, o autor assume o pressuposto das relações entre o sistema de ensino e a

¹⁵ Disponível em: <https://www.clickfozdoiguacu.com.br/foz-do-iguacu-passa-a-teroficialmente-81-etnias/>. Acesso em: 15 maio 2019.

estrutura das relações de classe na sociedade. Em sua perspectiva, a escola e o trabalho pedagógico por ela desenvolvido só podem ser compreendidos quando se relacionam ao sistema das relações.

Na fronteira, a escola é percebida como um espaço complexo, no qual diversos atores e discursos põem em jogo experiências e saberes. Nesse espaço, viabilizam-se discursos hegemônicos e formas de apropriação diferenciada de conteúdos e saberes escolares por parte dos sujeitos em processos de reprodução e produção cultural.

Segundo Bourdieu (1998), a escola, a autoridade pedagógica, o trabalho pedagógico e a relação pedagógica, exercem violência simbólica, impondo às crianças das classes desprivilegiadas o arbitrário cultural, o currículo escolar como universal e necessário, hegemonizando-o, enquanto torna ilegítima a cultura herdada.¹⁶ Em outras palavras, faz uma distinção entre o conhecimento legitimado e dominante e o conhecimento subordinado.

Bourdieu (1998) destaca o fato de que a cultura escolar não é neutra, pois dissimula as relações de dominação que contribuem para a reprodução das desigualdades de classe valorizando e exigindo dos alunos determinadas qualidades que são desigualmente distribuídas entre as classes sociais.

No contexto de fronteira, formalmente, a escola é “igual” - no sentido de garantir a homogeneidade e desconsiderar as diferenças - para todos em relação às aulas, avaliação, regras e chances. O discurso pedagógico da homogeneidade e do tratamento igual para todas as crianças não reconhece a diversidade, mesmo estando presente no cotidiano. Não se pode ignorar que as diferenças linguísticas, culturais, étnicas, de classe social, de gênero, de credo religioso, de orientação sexual, de faixa etária, entre outras, habitam as salas de aula da fronteira, sendo ignoradas e permeadas por relações de poder, salvo raras exceções.

Bourdieu (1998) ressalta que essa igualdade enquanto homogeneidade, na verdade não existe, pois alguns estão numa condição mais favorável do que outros para atender às exigências que a escola impõe. Segundo o autor,

¹⁶ O ator da Sociologia da Educação de Bourdieu não é nem o indivíduo isolado, consciente, reflexivo, nem o sujeito determinado, mecanicamente submetido às condições objetivas em que ele age. Em primeiro lugar, contrapondo-se ao subjetivismo, Bourdieu nega, da forma mais radical possível, o caráter autônomo do sujeito individual. Cada indivíduo passa a ser caracterizado por uma bagagem socialmente herdada. Essa bagagem inclui, por um lado, certos componentes objetivos, externos ao indivíduo, e que podem ser postos a serviço do sucesso escolar. Fazem parte dessa primeira categoria o capital econômico, tomado em termos dos bens e serviços a que ele dá acesso, o capital social, definido como o conjunto de relacionamentos sociais influentes mantidos pela família, além do capital cultural institucionalizado, formado basicamente por títulos escolares. A bagagem transmitida pela família inclui, por outro lado, certos componentes que passam a fazer parte da própria subjetividade do indivíduo, sobretudo, o capital cultural na sua forma “incorporada”. Como elementos constitutivos dessa forma de capital merecem destaque a chamada “cultura geral” – expressão sintomaticamente vaga; os gostos em matéria de arte, culinária, decoração, vestuário, esportes e etc; o domínio maior ou menor da língua culta; as informações sobre o mundo escolar (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 20-21).

[...] para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais (BOURDIEU, 1998, p. 53).

Bourdieu (1998) justifica que os sujeitos que se inserem em uma classe social elevada se apropriam dos privilégios que lhes são atribuídos para atingir e permanecer na posição de domínio da cultura legitimada, sendo que os sujeitos das camadas mais baixas não conseguem atingi-la. Para o autor, a escola reforça as distinções de capital cultural dos alunos, impondo e legitimando uma única forma de cultura. A igualdade no tratamento, tanto em direitos como em deveres, mascara o processo ao considerar a igualdade homogênea, em detrimento da compreensão da igualdade como garantia de direitos, o que preconiza a percepção das diferenças.

Nessa perspectiva, os professores deixam de ser porta-vozes de representações e imaginários sociais. Essa percepção nos aproxima de definição de “porta-voz” cunhada por Bourdieu (1996):

O porta-voz autorizado consegue agir com as palavras em relação a outros agentes e, por meio do seu trabalho, agir sobre as próprias coisas, na medida em que sua fala concentra o capital simbólico acumulado pelo grupo que lhe conferiu o mandato e do qual ele é, por assim dizer, o procurador (BOURDIEU, 1996, p. 89).

O discurso dos professores na sala de aula, cenário de múltiplas e dinâmicas identidades, está permeado por relações de poder, refletindo concepções e valores de determinado contexto histórico. A prática pedagógica está sempre vinculada à realidade dos atores do processo ensino aprendizagem, exigindo uma constante ressignificação.

Em Foz do Iguaçu, as diferenças linguísticas e culturais dialogam no cotidiano, o que contribui para que as identidades estejam em constante transformação. É imprescindível que o discurso dos professores seja cuidadoso no sentido de não reproduzir, em sala de aula, estereótipos criados pelo senso comum.

1.2 A PESQUISA QUALITATIVA NA ÁREA DA LINGUÍSTICA APLICADA

A pesquisa qualitativa se originou da “preocupação em entender o outro” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 15), buscando “interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto”

(BORTONI-RICARDO, 2008, p. 34). De cunho interpretativista, a pesquisa qualitativa encontra na etnografia uma série de estratégias para revelar as realidades escondidas no cotidiano, muitas vezes não percebidas pelos sujeitos que participam das ações.

Nesse caso, as ações que foram objeto de estudo e interpretação, nesta pesquisa, voltam-se à práxis desenvolvida pelas docentes formadoras, com um grupo de professoras da Rede Municipal de Ensino de Foz de Iguaçu, participantes do projeto *Pedagogía del Entrelugar* e também da presente pesquisa, que parte de reflexões e discussões sobre a pluralidade linguística e cultural, características peculiares dessa região da Tríplice Fronteira, na qual complexas identidades tendem a ser homogeneizadas e estereotipadas.

Enfatizamos que as identidades e as diferenças são produzidas por meio de produções simbólicas e discursivas (SILVA, 2014). Por isso, optamos por uma perspectiva intercultural, em que se contemplam a valorização das culturas e o respeito entre os diferentes grupos identitários, com o intuito de incentivar a promoção de mudanças que valorizem as múltiplas identidades, que fomentem o desenvolvimento de políticas educacionais e linguísticas e que contemplem o contexto fronteiriço. Como argumenta Fabrício (2008, p. 62) em relação à cultura “aprendemos a olhar com desconfiança para as misturas, os cruzamentos, as metamorfoses e a diversidade; em razão disso, a pluralidade de referências costuma nos desconcertar”.

Denzin e Lincoln (2006) definem a pesquisa qualitativa como sendo situada, localizando o observador no mundo e entrecruzando a complexa realidade e as múltiplas vozes que constituem o mundo social, dando-lhe visibilidade com práticas materiais e interpretativas, transformando-o em representações¹⁷. Essas práticas incluem:

[...] as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para o mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou, interpretar os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a ele conferem (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17).

¹⁷ Concordamos com Hall (1997) quando diz que “el concepto de representación ha llegado a ocupar un nuevo e importante lugar en el estudio de la cultura. La representación conecta el sentido al lenguaje y a la cultura. Pero ¿qué exactamente quiere decir? Un uso de sentido común del término es como sigue: “Representación significa usar el lenguaje para decir algo con sentido sobre, o para representar de manera significativa el mundo a otras personas. Tú puedes preguntar, ¿Es eso todo?” Bien, sí y no. Representación *es* una parte esencial del proceso mediante el cual se produce el sentido y se intercambia entre los miembros de una cultura. Pero *implica* el uso del lenguaje, de los signos y las imágenes que están por, o representan cosas” (HALL, 2002, p. 2). O conceito de representação é fundamental para sua pesquisa. Está no objetivo. Então, não pode vir em nota de rodapé. Eu já havia dito isso antes.

É nas negociações entre pesquisador e participantes que os significados são construídos. Portanto, é necessário tomar sempre muito cuidado com questões referentes ao poder, ideologia, história e subjetividade quando o foco de interesse são os grupos dos desfavorecidos para que o resultado das pesquisas não contribua para aumentar ainda mais sua desvalorização (CELANI, 2005).

Considerando que essa pesquisa se volta para questões humanas, envolvendo o uso da linguagem em um contexto de formação de professores, está inserida na Linguística Aplicada numa perspectiva do uso da língua de forma situada, histórica e dialógica. Desta forma, o olhar recai sobre o entendimento de situações de “uso da linguagem enfrentados pelos participantes do discurso no contexto social, [...] (leitores, escritores, falantes, ouvintes) dentro do meio de ensino/ aprendizagem e fora dele” (MOITA LOPES, 1996, p. 20). Reforçando a questão da linguagem, o autor caracteriza a pesquisa em Linguística Aplicada como aquela que focaliza a linguagem no seu processo, ou seja, em uso, considerando a riqueza dos dados gerados em contextos educacionais nos quais se defrontam diferentes visões de mundo, histórias pessoais, relações de poder, processos interacionais de construção de identidades.

O paradigma qualitativo de pesquisa permite estudar as relações entre linguagem e identidade para que se possa perceber, dessa forma, as várias vozes que constituem o mundo social. Assim se estabelece uma ponte com a perspectiva contemporânea da Linguística Aplicada (LA). Relevante também é explicitar que a LA contemporânea não tem por foco resolver problemas nem apresentar soluções. Ao contrário, atua a partir da problematização daquelas situações do uso da linguagem em contextos institucionais, procura compreendê-los e criar alternativas que possam alcançá-los. A LA era entendida como o espaço para encontrar soluções a problemas relativos ao uso da linguagem, deixando de lado as complexas situações de uso estudadas e que, muitas vezes, não respondem da mesma forma, dificultando pensar em soluções. Nesse sentido, fica clara a impossibilidade de a LA propor soluções, pois o foco do contexto de uso da linguagem, na verdade, é o sujeito. Moita Lopes (2006) enfoca as questões de uso da linguagem na LA, visando a:

[...] problematizá-las ou criar inteligibilidade sobre elas, de modo que alternativas para tais contextos de uso da linguagem possam ser vislumbradas. Havia nessa perspectiva uma simplificação da área, então entendida como lugar de encontrar soluções para problemas relativos ao uso da linguagem, apagando a complexidade e efemeridade das situações de uso estudadas, que não, necessariamente, se replicam da mesma forma, o que impossibilita pensar em soluções (MOITA LOPES, 2006, p. 20).

Ao estudar criticamente as situações reais de uso da linguagem problematizando-as, a LA tenta compreender toda a complexidade que a permeia. Linguistas aplicados como Moita Lopes (2006), Cavalcanti (1986), Kleiman (1998), Rajagopalan (2006), Signorini (1998a), Rojo (2006), entre outros, evidenciam que é através da linguagem que os sujeitos se percebem e se constituem como tal. A linguagem está nas relações com os outros, na esfera social na qual estamos inseridos, na nossa história de vida, assim como nas leituras de mundo que construímos, ou seja, nos situamos social e historicamente por meio da linguagem.

A LA atende às necessidades relacionadas à linguagem com o objetivo de melhorar a relação entre os sujeitos e, em consequência, a sua qualidade de vida, identificando, compreendendo e interferindo nas questões de conflito da comunicação nas diversas interações sociais.

Quando se abordam os estudos sobre a sala de aula, por exemplo, se identificam problemas discursivos em sala de aula que, se solucionados:

Podem contribuir para a construção dos conhecimentos das vozes, do dialogismo, dos discursos em sala de aula. Não se trata de estudar e descrever a linguagem em situações de trabalho, mas de focar problemas concretos de conflito comunicativo e interpretá-los de maneira a contribuir para um fluxo discursivo mais livre (ROJO, 2006, p. 258).

Reforçando a questão em relação ao que a LA aborda nos seus estudos sobre problemas de linguagem, Rojo (2006) explicita que não se trata de qualquer problema, mas aqueles com relevância social suficiente para exigirem respostas teóricas que tragam ganho às práticas sociais de seus participantes. Para isso, as soluções para esses problemas devem partir de práticas específicas.

A LA além de focalizar processos da linguagem possui também natureza interdisciplinar e mediadora, pois pesquisadores se ancoram em outras disciplinas para compreender questões referentes à linguagem (MOITA LOPES, 1996). A partir dos diálogos com as Ciências Sociais, os Estudos Culturais, a Antropologia e outras áreas, a LA foi ao encontro de outras teorias, atravessando fronteiras e ampliando suas perspectivas.

Acerca dessa temática, Celani (1992) afirma:

Está claro para os que hoje militam na LA no Brasil que, embora a linguagem esteja no centro da LA, esta não é necessariamente dominada pela Lingüística. Em uma representação gráfica da relação da LA com outras disciplinas com as quais ela se relaciona, a LA não apareceria na ponta de

uma seta partindo da Lingüística. Estaria provavelmente no centro do gráfico, com setas bidirecionais dela partindo para um número aberto de disciplinas relacionadas com a linguagem, entre as quais estaria a Lingüística, em pé de igualdade, conforme a situação, com a Psicologia, a Antropologia, a Sociologia, a Pedagogia ou a Tradução (CELANI, 1992, p. 21).

Os linguistas aplicados passaram então a focar em pesquisas com relevância social que beneficiassem seus participantes, compreendendo “o sujeito como múltiplo, contraditório e construído dentro dos diferentes discursos, pautando sua formação na linguagem” (PENNYCOOK, 1998, p. 23-25). Sendo assim, a LA aborda o sujeito não com uma identidade fixa, una e completa, mas heterogênea, fragmentada e definida historicamente, da mesma forma como se constitui também a linguagem.

Corroborando com esse ponto de vista, Hall (2005) argumenta:

[...] 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 [...] A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente (HALL, 2005, p. 13).

Para esse sujeito social inserido em práticas nas quais a linguagem é primordial, torna-se central considerar o “contexto aplicado onde as pessoas vivem e agem”, para que sejam entendidas as mudanças nas diversas esferas que os sujeitos vivenciam (MOITA LOPES, 2006, p. 21). Por isso, também se faz necessária a inclusão dos conhecimentos dos sujeitos que estão à margem da sociedade, favorecendo o desenvolvimento da pesquisa em LA, a qual não pode deixar de lado as pessoas que ficam à margem da centralidade europeia, ou seja, as “vozes do sul” que não são devidamente ouvidas ou consideradas, sendo que a vida social poderia ser entendida a partir também das experiências por elas vivenciadas (MOITA LOPES, 2006). Desse modo, consideramos que esta pesquisa se alinha com a LA por se preocupar com questões situadas e com a necessidade de uma educação intercultural e suas implicações no contexto da Tríplice Fronteira, dada a complexidade da região referente à educação, economia, línguas e culturas.

Nosso interesse com o desenvolvimento do projeto se pautou, também, em compreender como a formação de professores numa perspectiva intercultural pode contribuir

para o reconhecimento da pluralidade linguística e cultural propiciando, desta forma, o acolhimento dos alunos, pois considerar o outro e sua interação com o mundo social, e não só a interpretação do próprio pesquisador, é parte da pesquisa.

Sobre essa perspectiva de pesquisa, Moita Lopes (2013) nos lembra:

Se tradicionalmente a pesquisa modernista apagou o sujeito social na produção de um conhecimento positivista, quantificável, experimental, generalizável e objetivista, o qual somente com tal apagamento se tornava possível, a pesquisa na LA em seu desenvolvimento no Brasil o coloca como crucial em sua subjetividade ou intersubjetividade, tornando-o inseparável do conhecimento produzido sobre ele mesmo assim como das visões, valores e ideologias do próprio pesquisador. Em decorrência, questões de ética, poder e política se tornam inerentes à produção do conhecimento. [...] Assim, a situacionalidade e a particularidade do conhecimento e as condições situadas de natureza ética, política e aquelas relativas a poder na sua produção são o que importa e não a procura por grandes generalizações. A LA no Brasil é quase totalmente de natureza qualitativa, com preocupações com o idiossincrático, o particular e o situado (MOITA LOPES, 2013, p. 17).

Desse modo, é através de pesquisas qualitativas que os pesquisadores percebem a possibilidade de refletir, analisar e compreender as relações no âmbito da educação, mais satisfatoriamente. Devido a sua complexidade, exige que as interpretações sejam minuciosas, pois os sujeitos envolvidos são, na sua essência, diferentes.

Como dissemos anteriormente, o contexto desta pesquisa faz parte de um território plurilíngue e pluricultural que considera a etnografia como uma abordagem de pesquisa relevante para a área educacional (ERICKSON, 1986; BORTONI-RICARDO, 1993; 1999; CAVALCANTI, 1999, 2003; KLEIMAN, 1998; MAHER, 1998; MOITA LOPES, 2002; 2003; PIRES SANTOS, 2004; ANDRÉ, 2007, entre outros), sobretudo para a formação dos professores (BORTONI-RICARDO; PEREIRA, 2006). Por isso, escolhemos a LA como alicerce deste trabalho, possibilitando “dar ouvidos” à:

[...] reivindicação de grupos quanto à comunicação e inserção das suas diferenças em situações locais como nas escolas, nas relações de trabalho, visíveis, por exemplo, nos preconceitos linguísticos, nas dificuldades de aprendizagem, nos esforços de manutenção de uma língua, etc. (JUNG *et al.*, 2019, p. 149).

Tal realidade é comum no complexo contexto de fronteira no qual o professor precisa de ferramentas que o auxiliem a compreender as diferenças, rompendo com a ideia de que a

diversidade cultural e linguística, por exemplo, não são enriquecedoras dentro do contexto escolar.

1.2.1 Etnografia em ação na fronteira

A etnografia contribui no campo das pesquisas qualitativas, principalmente as que abordam desigualdades sociais, processos de exclusão e situações sociointeracionais. Na escola, revela as relações e interações ocorridas no seu interior, evidenciando os processos por ela produzidos que são de difícil visibilidade para os sujeitos que dela fazem parte (ERICKSON, 1986). Nesse sentido, o sujeito da pesquisa contribui para significar o universo pesquisado, exigindo a constante reflexão do pesquisador.

A etnografia objetiva estudar os aspectos socioculturais de determinada realidade, caracterizando-se não só como um estudo descritivo da forma de ser desse grupo, mas também tenta compreender os sentidos que atribuem ao que fazem no contexto local e sob sua própria perspectiva.

Pires-Santos (2004), em concordância com Basznger e Dodier (1998) no que se refere à produção de sentido, aponta que o sentido se cria e se permuta numa relação do indivíduo com o grupo e do grupo com o exterior, evidenciando que a noção do social é o núcleo na pesquisa de campo. Para a autora:

As interpretações são a causa de uma sequência de ações e reações sociais, constituindo o resultado de escolhas feitas em elos sucessivos na corrente da interação social. O pesquisador deve estar atento para descobrir os elementos que compõem os sinais – tanto as representações de mundo quanto os recursos linguísticos e paralinguísticos que estão disponíveis em contato com o ambiente – e os objetivos que as pessoas mobilizam nas interações com outras pessoas e também com o mundo (PIRES-SANTOS, 2004, p. 30).

Nesse sentido, percebe-se que o etnógrafo precisa conhecer o outro e seu espaço, valorizando, dessa forma, o trabalho de campo e seus instrumentos que auxiliam o pesquisador a alcançar as respostas dos objetivos da pesquisa. As experiências etnográficas não pretendem generalizar, nem tampouco apenas descrever o fato como ele acontece, uma vez que lança luz sobre as relações de mútuo conhecimento com a realidade vivida, que incluem outros contextos e realidades que aparecem na escrita (JUNG *et al.*, 2019).

Nesses estudos, a teoria e as perguntas de pesquisas que nós fazemos não se separam, conforme afirma Peirano (2014), pois o que nos causa estranhamento provoca uma reflexão e

uma conexão com situações vividas, semelhantes ou opostas, e ainda nos chama a atenção para o fato de que muitas vezes “*a vida repete a teoria*” (PEIRANO, 2014, p. 2).

Uma das principais contribuições da etnografia foi a mudança dos nossos olhares para os cenários escolares e, particularmente, os cenários de educação pública atuais. Sendo assim, podemos pensar a formação de professores a partir de um posicionamento de quem esteve lá, ou seja, de quem aprendeu com as pessoas que constroem a escola e vivenciam o cotidiano da sala de aula da educação básica (GARCEZ; SCHULTZ, 2015).

Nesse sentido, os professores das escolas de educação básica de Foz do Iguaçu, participantes desta pesquisa, ao longo do projeto de formação ministrado, tiveram a oportunidade de refletir e analisar suas práticas pedagógicas no contexto de Tríplice Fronteira que se difere de outros locais do país. Conforme Altenhofen (2012), as reflexões e a análise tecidas em um contexto situado buscam renovar as práticas docentes com o intuito de visibilizar e dar ouvidos aos alunos em condição de exclusão e vulnerabilidade social e também aos professores.

Os dados produzidos podem corroborar com políticas educacionais que contemplem este cenário, dado que é necessária a conscientização dos envolvidos em relação às diferenças tão presentes no cotidiano das escolas da Tríplice Fronteira. Dessa forma, possibilita-se a manutenção de espaços de diálogo, reflexão, aprendizagem e crescimento tanto para alunos como para professores, colaborando para a formação integral do ser humano, do seu desenvolvimento e do seu convívio social dentro e fora da sala de aula. Por isso, abordamos questões que contribuem para superar a invisibilidade da vida cotidiana, para compreender detalhes concretos da prática e proporcionar o conhecimento dos significados locais que os acontecimentos possuem para toda a comunidade escolar (ERICKSON, 1986).

Segundo Ferreira (2015, p. 8) os estudos etnográficos na educação correspondem à análise e interpretação da prática pedagógica, “através da avaliação e participação ativa dos sujeitos que a compõem”. Segundo Erickson (1986), os etnógrafos que decidem pesquisar os contextos de escolas e/ou salas de aula, devem procurar responder a três perguntas, que são:

1. O que está acontecendo aqui?
2. O que essas ações significam para as pessoas envolvidas nelas? Ou seja, quais são as perspectivas interpretativas dos agentes envolvidos nessas ações?;
3. Como essas ações que têm lugar em um microcosmo como a sala de aula se relacionam com dimensões de natureza macrosocial em diversos níveis: o sistema local em que a escola está inserida, a cidade e a comunidade nacional? (ERICKSON, 1986, p. 121).

Compreendemos que a etnografia escolar se preocupa em vincular o descoberto dentro da escola com o contexto sociocultural que a permeia, assim como também com os sujeitos que a constroem. Sendo assim, a pesquisa etnográfica em educação não pode apoiar-se apenas na observação participante, descrevendo somente o ambiente e os sujeitos relacionados à escola, posto que faz parte de um contexto sociocultural e o que ocorre dentro dela é, na verdade, o reflexo do que ocorre fora dos seus muros.

Diante disso, com as tantas transformações que vivenciamos na nossa sociedade, a escola não poderia ficar aquém do processo de que é parte, cabendo, assim, o desenvolvimento e manutenção de práticas pedagógicas pautadas em novos olhares.

André (1995) assevera que a etnografia escolar deve ser também um meio de reconstrução da prática escolar, trazendo e desvendando novas dimensões e resolvendo situações que surjam no processo de ensino-aprendizagem, pois o dinamismo da vida escolar não pode considerar as dimensões institucionais, pedagógicas, políticas e culturais de forma isolada.

A etnografia escolar é extremamente relevante se estiver articulada às ações de repensar e organizar as relações da comunidade escolar. O professor é fundamental para analisar questões da sala de aula, posto que parece irônico “continuar a falar sobre a realidade do professor sem que o professor possa sequer opinar sobre o significado de sua prática” (MATTOS; CASTRO, 2011, p. 87).

Percebemos que as oportunidades que surgem para professores manifestarem questões em relação a suas práticas são mínimas e, muitas vezes, suas reflexões nem sempre são consideradas quando surgem reformulações nos projetos educacionais ou nos currículos.

Mattos (2011), ao questionar as pesquisas relacionadas à educação, afirma que os professores

São igualmente desconsiderados pelos pesquisadores que investigam a escola e a sala de aula que optam por apresentar nos resultados de seus estudos “o sistema” como responsável pela situação em que se encontra a educação. Professores, enquanto profissionais, têm tido uma postura institucional pouco reflexiva como se não fossem profissionalmente capazes de pesquisarem sua própria prática ou proporem soluções para o campo pedagógico. De forma contraditória, politicamente nos movimentos de classe os professores são percebidos como atuantes em favor da Educação, experientes e combativos. Entretanto, o mesmo não é observado com relação à sua prática pedagógica, sendo considerados despreparados para lidar com a diversidade da escola e da sala de aula necessitando de treinamentos e reciclagens. É neste cenário que é delineada a figura do professor como incapaz de atuar em colaboração com pesquisadores ou mesmo de realizar pesquisas envolvendo sua prática (MATTOS, 2011, p. 87).

Argumentando no mesmo sentido da autora, Bortoni-Ricardo (2008) destaca a necessidade de que exista, no espaço escolar, *o professor pesquisador*, ou seja, aquele que investiga as situações tidas como problemáticas na prática pedagógica e na cotidianidade da escola, apontando ações com o intuito de trazer melhorias para o processo ensino-aprendizagem no qual está inserido. Porém, para que isso ocorra, como supõe Moraes (2009), é necessário que se disponibilize tempo e condições para que os professores possam estudar, ou seja, a qualificação teria que ser um dever do Estado-nação dentro dos estatutos que regem a carreira do professor.

Para aprofundar tais discussões, a seguir, apresento um panorama dos encaminhamentos que levaram à contextualização dos métodos da geração de registros, momento muito importante da pesquisa, pois está ligado aos objetivos do pesquisador.

1.2.2 Procedimentos metodológicos

Nesta pesquisa, apropriamo-nos de diferentes procedimentos para gerar, analisar e interpretar dados com o intuito de verificar, a partir do desenvolvimento do projeto *Pedagogía del Entrelugar: Formación para Docentes del Municipio*, quais representações os professores constroem sobre a pluralidade linguística e cultural da fronteira, tendo como base as políticas educacionais e políticas linguísticas que dão sustentação às práticas educacionais locais.

A geração de registros, cujos resultados e análise são apresentados nos capítulos seguintes, teve como suporte a observação participante usada frequentemente para entender a outra cultura, entrevistas semiestruturadas, gravação de áudios e análise documental.

1.2.2.1 A Observação Participante

Para abordar o contexto escolar, a observação participante se destaca como metodologia alternativa em busca de uma investigação-intervenção mais crítica e retratada na realidade concreta dos grupos envolvidos. Assim, refletindo, discutindo e construindo ações para a comunidade, caminha-se para uma reestruturação na área educacional.

Haguette (2010), apoiando-se em Schwartz e Schwartz (1998), aponta que a observação participante vai além de um instrumento de captação de dados e a percebe também como instrumento de modificação do meio pesquisado, ou seja, de mudança social.

A observação participante é “um compartilhar consciente e sistemático, conforme as circunstâncias o permitam, nas atividades de vida e, eventualmente, nos interesses e afetos de um grupo de pessoas” (HAGUETTE, 2010, p. 65).

A observação é utilizada, muitas vezes, para complementar o uso de entrevistas. Não apresenta uma técnica determinada na captação de informações, sendo assim, o resultado de sua utilização é mera responsabilidade do pesquisador. Escolhemos este método devido à possibilidade de captação de uma variedade de situações às quais não se teria acesso somente por meio de perguntas realizadas aos professores.

É importante evidenciar meu lugar ora de “observador participante”, revelando ao grupo minha identidade e meus objetivos com relação ao projeto desde o início e facilitando o acesso a informações; ora de “formadora”, propondo discussões e reflexões. Dessa forma, estava integrada à comunidade no sentido de vivenciar o cotidiano das ações para melhor compreender os significados que as professoras e demais participantes conferiam às experiências vividas.

É válido mencionar que a “presença do pesquisador”, de certa forma, acaba interferindo na dinâmica e no curso das ações. Na relação observador/observado, a percepção do primeiro pode ser influenciada em virtude do seu envolvimento no contexto (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; GIL, 2011).

Ao mesmo tempo em que a observação participante era realizada, as discussões delineadas pelas participantes foram gravadas em áudio, com o uso do celular, após a concordância e autorização de todas as envolvidas. Na análise de resultados, apresentada no capítulo seguinte, foram feitas transcrições de algumas partes dessas gravações com o objetivo de evidenciar o modo como elas compreendem e representam a identidade dos alunos atendidos, especialmente, aqueles que vêm de outros países, da tríplice fronteira ou não.

A seguir, abordaremos as entrevistas como suporte aos dados obtidos na observação participante feita, tendo em vista o grupo focal por traduzir a representação dos professores em relação ao contexto escolar no qual atuam.

1.2.2.2 Entrevistas semiestruturadas por meio de Grupo Focal e gravação dos diálogos

Na área da educação, a técnica do grupo focal começou a ser usada na década de 1990. É muito utilizada na pesquisa qualitativa com o objetivo de obter, a partir das trocas dos sujeitos, conceitos, sentimentos, experiências e reações fazendo com que pontos de vistas e processos emocionais surjam, permitindo a captação de significados (GATTI, 2005). Em

outras palavras, os participantes são estimulados a discutir sobre um assunto de interesse comum, debatendo abertamente sobre o tema.

Nesta pesquisa, o grupo focal foi composto por cinco professoras de uma das escolas partícipes do projeto, localizada na região norte da cidade de Foz do Iguaçu, cuja comunidade apresenta maior número de crianças de outras nacionalidades, falantes de outras línguas e outros significados culturais. As professoras são graduadas em Pedagogia; apenas uma também cursou Letras. Exercem a função de professora na referida escola há mais de 5 anos.

O local escolhido para a entrevista do grupo focal foi a sala onde o projeto Pedagogía del Entrelugar se desenvolveu durante o ano de 2018, almejando facilitar o comparecimento das professoras, pois todas moravam próximo à instituição escolar. As professoras se organizaram em círculo para favorecer o diálogo. Durante esse diálogo, que durou aproximadamente duas horas, expuseram seus pontos de vista, desabafos, críticas, experiências vividas, possibilitando reunir dados que ajudaram a pesquisadora a compreender e teorizar sobre o tema pesquisado.

Esse momento viabilizou uma importante interação devido às discussões sobre a diversidade linguística e cultural que permeia o contexto de fronteira. A conversa inicial, sem interesse aparente, favoreceu um diálogo informal que facilitou a exposição das opiniões em relação ao tema em questão, oportunizando “dar ouvidos” a pontos de vista, críticas, confrontos, conceitos, valores de natureza individual e coletiva que foram emergindo naturalmente. Minayo (1999) ressalta que, com esse conjunto de dados, o pesquisador tem condições de construir o caleidoscópio das informações para compor a análise.

Este método de geração de registros permitiu um melhor entendimento entre o que as professoras dizem e o que elas fazem de fato, ou seja, possibilitou uma reflexão sobre as práticas pedagógicas efetivadas cotidianamente. Para Lima (2009), este momento é:

Um exercício de aprendizagem, de encontros e reencontros, de revisão, de repensar a prática de maneira criativa, inovadora e transformadora; enfim, é um momento de reexame de tomadas de decisão, tornando o fazer pedagógico enriquecedor, significativo, no qual aluno, professor e outros atores possam crescer como sujeitos sempre em formação (LIMA, 2009, p. 81-82).

Após o debate, as questões discutidas¹⁸ foram respondidas por escrito. Uma das vantagens de responder a entrevista por escrito é que atingimos várias pessoas num mesmo espaço de tempo, dando também liberdade para que exponham seus pontos de vista sobre as

¹⁸ As questões que deram início às discussões constam em anexo.

temáticas discutidas.

Consideramos que a entrevista como instrumento de geração de dados é um “texto ativo, um lugar onde o significado é criado e performado. Quando performado, a entrevista cria o mundo, dando seu sentido situado” (DENZIN, 2001, p. 25). Optamos pela entrevista semiestruturada, para poder direcionar a entrevista, quando necessário, ainda que o foco principal fosse o de ouvir os professores participantes do projeto Pedagogía Del Entrelugar.

Para Triviños (1987), a entrevista semiestruturada

[...] é aquela que parte de certos questionamentos básicos apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

Boni e Quaresma (2005) asseveram que não há um consenso em relação à eficácia quando comparada à entrevista individual, pois a escolha estará vinculada aos objetivos da pesquisa e ao trabalho do pesquisador; porém as discussões em grupo podem complementar tanto a entrevista individual como a observação participante.

As autoras (2005) assemelham as perguntas semiestruturadas a uma conversa informal no que tange à descontração do entrevistado na hora de pronunciar-se sobre o tema. A atenção do entrevistador é necessária para retomar o assunto, caso o entrevistado fuja do tema. Em caso de dúvidas, são feitas perguntas que esclareçam ou facilitem a reflexão.

O tempo de duração da entrevista também é negociado entre o entrevistador e o entrevistado, cabendo ao entrevistador a responsabilidade de “criar uma situação onde as respostas do informante sejam fidedignas e válidas” (BONI; QUARESMA, 2015, p. 76-77). Para isso, o entrevistador deve criar uma atmosfera de confiança, garantindo que o entrevistado responda sem constrangimentos sobre sua vida profissional e seus entraves.

1.2.2.3 Análise documental

A análise de documentos é considerada uma importante fonte de geração de dados, podendo contribuir relevantemente no estudo de alguns temas e para gerar novas interpretações. Segundo Lüdke e André (1986), são considerados documentos quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano, ou seja, a consulta de leis e regulamentos, normas e pareceres, cartas, memorandos, autobiografias, livros, trabalhos acadêmicos, estatísticas e arquivos escolares. Desse conjunto

de documentos, optamos por instrumentos normativos, ou seja, por aqueles que tratam das leis educacionais para legitimar, validar a discussão proposta e evidenciar os referidos documentos como uma fonte de consulta relevante para o momento histórico que atravessamos. Há tempos, discute-se que o contexto de fronteira necessita de políticas educacionais e linguísticas que contemplem as peculiaridades imbricadas.

Nesta pesquisa, os documentos foram consultados com o intuito de compreender aspectos que permeiam as políticas educacionais no que tange à pluralidade linguística e cultural no contexto de fronteira. Foram contemplados à luz de reflexões sobre a articulação dessas políticas e da realidade das escolas da rede municipal.

- Projeto Político Pedagógico da Escola (PPP)
- Projeto Educacional do Município de Foz do Iguaçu, anos iniciais (PEM)
- Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

DOCUMENTOS	NATUREZA	INFORMAÇÕES BUSCADAS
Projeto Político Pedagógico da Escola (PPP)	O PPP reflete a proposta educacional da escola, ações concretas a serem executadas durante determinado período dentre outros aspectos. Está alinhada às determinações da LDB.	Caracterização da comunidade escolar, os problemas e as possíveis soluções, o perfil da escola e suas necessidades, o currículo, a heterogeneidade dos contextos educativos, reconhecimento e valorização da diversidade cultural, diversidade de línguas e culturas na sala de aula, existência da previsão de atendimento educacional específico etc.
Projeto Educacional do Município de Foz do Iguaçu, anos iniciais (PEM)	Os PPPs das escolas da rede municipal de Foz do Iguaçu são elaborados de acordo com o currículo da Associação dos Municípios do Oeste Paranaense-AMOP.	Princípios norteadores da educação municipal, o modo como foi construído, o reconhecimento das diversidades étnicas e culturais presentes no Paraná, migrações e a miscigenação.
Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	Documento orientador para a reelaboração dos currículos de todas as redes e escolas do Brasil	Organização do currículo do Ensino Fundamental dos anos iniciais, do 1º ao 5º ano, objetivos da educação, as dez competências que deverão ser desenvolvidas nessa fase educacional, influências da BNCC no processo de readequação dos currículos municipais e estaduais, a multiculturalidade e os direitos assegurados aos alunos estrangeiros matriculados no país.

Quadro 2 – Documentos consultados para compreender as políticas educacionais relativas à pluralidade linguística e cultural no contexto de fronteira

Fonte: Elaborado pela auto

1.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES... OLHARES NA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL DO ENTORNO E CULTURALMENTE SENSÍVEL

Quando falamos de uma formação pensada para professores que atuam no contexto de fronteira, é pertinente um questionamento e posicionamento em relação ao que é pertencer à fronteira e o que isso representa na vida dos sujeitos. Torna-se central considerar que toda fronteira política possui dois aspectos importantes: um relativo ao território no qual se põe em jogo a soberania através dos aparatos do Estado, e outro, relacionado à produção de subjetividades.

O domínio do primeiro não é possível sem o segundo, pois a legitimidade se constrói a partir de diversos meios e canais, como a escola, por exemplo. A fronteira é um espaço de aproximação de culturas na qual os sujeitos se apropriam das línguas e saberes do outro quebrando barreiras que, ao longo do tempo, transformam-se numa cultura híbrida, dinâmica, com peculiaridades próprias.

Destarte, percebemos a cultura como um conjunto de processos sociais de significação que se constituem nas interações dos sujeitos estando, portanto, aberta e em constante transformação (BHABHA, 2001). Complementando essa concepção, Maher (2007) afirma que

A cultura é um sistema compartilhado de valores, de representações e de ação: é a cultura que orienta a forma como vemos e damos inteligibilidade às coisas que nos cercam; e é ela que orienta a forma como agimos diante do mundo e dos acontecimentos (MAHER, 2007, p. 261).

Tomando como base “o agir e viver na fronteira” a formação de professores que defendemos segue uma perspectiva de educação intercultural, ou seja, pautada em princípios de respeito às diferenças culturais que permeiam a escola sem valorizar hierarquicamente nenhuma das culturas, exercitando a alteridade e a afetividade para com o outro, construindo, dessa forma, relações mais humanas (CANDAU, 2012).

Considerando as interculturalidades locais, percebemos os professores como mediadores culturais dentro do processo de ensino aprendizagem, pois concordamos com Cavalcanti e Maher (2009) quando asseveram que os diálogos entre as diversas culturas promovem sociedades com olhares “outros” para as diferenças, rompendo desta forma com situações conflituosas, carregadas de relações de poder e que abrem espaço para estereótipos e preconceitos.

Nessa mesma direção, Mendes (2004, p. 111) afirma que “não há encontro entre culturas ou entre povos distintos sem que esteja presente uma intrincada rede de forças e tensões que são provenientes do embate de diferentes visões de mundo”. Por isso, vemos a necessidade de trazermos à tona os conflitos, para evitar, como nos alertam Cavalcanti e Maher (2009), que tornemos invisível o que nos incomoda, naturalizando o que nos convêm e, dessa forma, fazendo emergir preconceitos e reproduzindo desigualdades. Essa problematização se torna ainda mais premente no contexto plurilíngue/pluricultural de fronteira.

Desse modo, concordamos com as autoras no sentido de que, na formação de professores, se contemplem nos currículos e programas de ensino a questão das diferenças linguísticas e culturais, evidenciando o respeito e a valorização das diversas línguas e culturas sem hierarquizar-las, mas fundamentalmente com criticidade, o que corroborará na construção de sujeitos comprometidos com questões que a contemporaneidade apresenta, tanto as relacionadas ao contexto em que habitam, como nas relações com os “outros”, nas diversas esferas sociais.

Sabemos que essa responsabilidade é da sociedade como um todo, não cabe somente ao professor responder sobre o cenário construído pelo senso comum que ultrapassa questões relacionadas ao currículo e à ética profissional. Nesse sentido, Cavalcanti (2013) propõe “uma educação linguística ampliada” em diálogo com outras áreas do conhecimento, tendo como alicerce a Linguística Aplicada. A autora explicita que:

Nessa visão de educação ampliada, entendo (que) um curso de licenciatura neste mundo de diáspora, imigração e migração, de mobilidade social cada vez mais emergente, precisaria enfatizar a formação de um professor posicionado, responsável, cidadão, ético, leitor crítico, com sensibilidade à diversidade e pluralidade cultural, social e linguística etc., sintonizado com seu tempo, seja em relação aos avanços tecnológicos, seja em relação aos conflitos que causam qualquer sofrimento ou de rejeição a seus pares, lembrando que essas questões são cambiantes, fluidas, assim como as construções identitárias nas salas de aula (CAVALCANTI, 2013, p. 2012).

Na contemporaneidade, a sociedade está se afastando, mesmo que timidamente, de modelos prontos, passando a considerar as transformações sociais que influenciam notoriamente na construção da identidade dos sujeitos, rompendo, dessa forma, com conceitos definidos por discursos hegemônicos. Por conseguinte, o posicionamento dos professores no processo escolar também não pode ficar aquém de todas essas mudanças globais que exigem uma percepção crítica e reflexiva diante dos fatos e suas implicações na educação.

Um dos desafios da educação intercultural é reconhecer as língua(gens), identidades e culturas na sua complexidade como processos em permanente (re)construção não se limitando apenas ao reconhecimento e respeito às diferenças, mas propondo um questionamento das relações de poder subjacentes a essas construções.

No contexto de fronteira, essa perspectiva nos dá condições de proporcionar o diálogo entre professores que atuam num processo de ensino aprendizagem com alunos de diversas línguas e culturas, promovendo a integração, incentivando o respeito a outras culturas e a superação de estereótipos e preconceitos. A formação docente crítica, embasada numa perspectiva teórica clara e consubstanciada, é significativa no sentido de proporcionar o desenvolvimento de práticas orientadas, estabelecendo uma relação simbiótica entre a teoria e a prática, considerando a realidade das escolas na fronteira.

No sentido de se considerar e respeitar as especificidades linguístico-culturais dos sujeitos que fazem parte de grupos minoritários, Maher (2007) propõe a “educação do entorno”. A autora observou um grupo de professores indígenas acreanos participantes de uma pesquisa que, apesar de fortalecidos politicamente e de conseguirem editar o material didático em suas línguas para ensinar as disciplinas, as provas deviam ser elaboradas em português a pedido das secretarias municipais.

Essa é apenas uma das muitas situações difíceis que os professores indígenas enfrentam devido às suas particularidades linguísticas e culturais. Por isso, a autora afirma que a consciência desses grupos em relação ao cenário de opressão em que vivem não é suficiente para que ocorram alterações. Segundo ela, “o empoderamento desses grupos depende não apenas de seu fortalecimento político ou da existência de legislações a eles favoráveis, mas também da educação do seu entorno para garantir esse respeito” (MAHER, 2007, p. 255).

A autora expõe também o desconforto do termo “empoderamento”, explicitando que “*politização* ou *fortalecimento político* dos grupos sociais destituídos de poder se enquadram melhor, traduzem melhor o que buscamos com nossas pesquisas e ações educativas” (MAHER, 2007, p. 257) e apresenta que esse empoderamento é decorrente de três cursos de ação: (1) da sua politização; (2) do estabelecimento de legislações a eles favoráveis; (3) da educação do entorno para o respeito à diferença.

Maher (2007) reconhece que a politização é necessária, mas não é soberana para que os grupos minorizados exerçam plenamente sua cidadania e, para que isso ocorra, evidencia a necessidade de o entorno aprender a respeitar e a conviver com as diferentes manifestações linguísticas e culturais.

1.3.1 A educação intercultural contemplando o contexto fronteiriço

Maher (2007) aborda a educação intercultural destacando que as culturas nunca estão isoladas e, devido aos movimentos que a contemporaneidade apresenta (a globalização, as migrações, a urbanização, a ampliação dos meios de comunicação, entre outros), as culturas são expostas umas às outras, exigindo que nos preparemos para lidar com o difícil encontro com o outro, com as diferenças. O mundo é extremamente diverso. Desse modo, Maher (2007) aponta a importância de orientar a educação para o multiculturalismo crítico ou interculturalidade e o plurilinguismo.

É preciso discutir o conceito de Multiculturalismo Crítico ou Interculturalidade considerando a centralidade dada à cultura como sendo híbrida, dinâmica, não-consensual e sem hierarquias. Também é o que melhor responde ao caráter multicultural do mundo contemporâneo, trazendo discussões a respeito das diferenças de forças entre os diferentes grupos culturais (MAHER, 2007).

Muitos trabalhos que abordam o tema analisam os discursos e as práticas educativas, propondo novos olhares para os currículos existentes como pretendido também nesta pesquisa. É urgente uma ressignificação da escola e do currículo como um espaço para reinventar discursos que concebem o monolinguismo, o monoculturalismo e as identidades homogêneas, assim como, às discussões em relação à inclusão de sujeitos sociais com representação minoritária.

Maher (2007, p. 264), referenciando Semprini (1999), apresenta quatro premissas importantes constitutivas do multiculturalismo crítico: (1) a realidade é construída; (2) as interpretações são subjetivas e construídas com base no discurso; (3) os valores são relativos e (4) o conhecimento é um fato político (MAHER, 2007, p. 264). Nessa mesma direção, Mendes (2004) também assevera que a cultura é construída e compreendida nos discursos, sendo necessário o diálogo entre culturas.

Muitos estudiosos (MAHER, 2007; CANDAU, 2012; CAVALCANTI, 2013; MOITA LOPES, 2013; PIRES-SANTOS, 2018; entre outros) reivindicam uma abordagem educacional que contribua para promover uma perspectiva positiva da pluralidade social e cultural garantindo, como proposto também por Fleury (2003), oportunidades de igualdade. No anseio de alcançar esses objetivos, posicionam-se a favor de práticas que favoreçam o aumento da consciência das formas de dominação, desvelando estratégias usadas nos meios de comunicação, na escola, nos cursos e/ou formações de professores, com o intuito de

construir um discurso que vislumbre a suposta superioridade de indivíduos ou grupos em relação a outros, “esperançando”¹⁹ que se ultrapasse o reconhecimento ou a tolerância às diferenças e contemplem-se as relações de poder.

Maher (2007) destaca a questão de o multiculturalismo evidenciar o diálogo explicitando que é através dele que o poder pode ser negociado ou desestruturado, abrindo espaço para que relações de igualdade, mais justas e humanizadas possam emergir. Contudo, sabemos que esse diálogo é sempre conflituoso não apenas porque estão imbricadas relações de poder, mas também porque alguns valores ou comportamentos podem ser inegociáveis. Salientamos que o multiculturalismo não tem a finalidade de mascarar, mas sim de conviver com as diferenças de forma mais respeitosa e informada.

Em relação ao plurilinguismo, verifica-se que, no Brasil, que a maioria dos sujeitos não reconhece a pluralidade linguística existente. O monolinguismo, segundo Cavalcanti e César (2007), ignora as línguas nacionais minoritárias línguas indígenas, línguas de imigrantes, Libras, entre outras em favor da língua nacional, como se todos os habitantes da nação falassem uma única língua, a língua oficial. Maher (2007) diz que o Brasil “não vê com bons olhos, o uso das línguas de sinais brasileiras, os nichos religiosos e as comunidades quilombolas onde ainda se fazem presentes, em cânticos e orações, línguas africanas” (MAHER, 2007, p. 266).

Após refletirmos sobre a interculturalidade e o plurilinguismo, percebemos que a trilha a ser percorrida é cheia de obstáculos e, para alcançarmos uma educação que contemple as assimetrias da fronteira, é necessário um esforço contínuo e reflexivo. Maher (2007) expõe que, para conseguirmos uma convivência respeitosa com as especificidades linguísticas e culturais dos grupos minoritizados, inclusive daqueles que vivem na fronteira, é preciso observar algumas exigências: (1) necessidade de aprender a aceitar o caráter mutável do outro; (2) aprender a destotalizar o outro – porque a tendência é ver o outro de maneira uniforme e escolher determinados padrões culturais.

Maher (2007) defende que é fundamental olharmos para nossa própria cultura, pois:

Quando o aluno toma consciência de que a nação brasileira é produto de relações interculturais, quando ele se vê confrontado com a mutabilidade, a hibridez, a não univocidade de sua própria matriz cultural, é mais fácil ele

¹⁹ Usando o termo como flexão do verbo esperar proposto por Paulo Freire. “Não quero dizer, porém, que, porque esperançoso, atribuo à minha esperança o poder de transformar a realidade e, assim convencido, parto para o embate sem levar em consideração os dados concretos, materiais, afirmando que minha esperança basta. Minha esperança é necessária, mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia. Precisamos da herança crítica, como o peixe necessita da água despoluída” (FREIRE, 1997, s.p.).

perceber que está operando com representações sobre o outro e que as representações que faz das culturas e dos falares minoritários não são nunca verdades objetivas ou neutras, mas, sim, construções discursivas (MAHER, 2007, p. 268).

A visão de Walsh (2007) está em sintonia com o enfoque dado por Maher (2007) e Candau (2012), que assumimos nesta pesquisa.

Walsh (2007) coloca a interculturalidade crítica como:

Uma construção de e desde os grupos/comunidades que têm sofrido uma história de submissão e subalternização. Uma proposta de um projeto político que também pode implicar uma aliança com pessoas e grupos que, de igual forma, buscam alternativas à globalização neoliberal e à racionalidade ocidental, e que lutam tanto para a transformação social como para criar condições do poder, do saber e do ser muito diferentes. Pensada desta forma, a interculturalidade crítica não é um processo ou projeto étnico, nem um projeto da diferença em si mesma. É um projeto de existência, de vida (WALSH, 2007, p. 7-8).

Nesse sentido, a interculturalidade crítica é uma prática política que representa uma possibilidade contrária à distribuição do poder, ao monoculturalismo e monolinguismo, a uma única forma de construção do conhecimento e tem caráter social. É uma estratégia, uma maneira “outra” de pensar e agir que se constrói de baixo para cima, vinculando direitos de igualdade com os direitos da diferença que questiona e modifica a colonialidade do poder, ao mesmo tempo em que visibiliza a diferença colonial: “A interculturalidade oferece um caminho para se pensar a partir da diferença e através da descolonização, da construção e constituição de uma sociedade radicalmente distinta”²⁰ (WALSH, 2006, p. 50, tradução nossa).

Pensando numa forma “outra” de pensar e agir na formação de professores para a rede municipal de Foz do Iguaçu, é que refletimos sobre a convivência de sujeitos numa sociedade plural, de múltiplas culturas e línguas como apresenta o contexto fronteiriço impulsionando Pedagogias que enfatizem não só o respeito e a tolerância às diferenças, mas também, que clamem por políticas linguísticas e educacionais que atendam às necessidades da comunidade de forma mais justa e humanizada.

Segundo Freire (1984), a humanização da educação é um desafio central que envolve o reconhecimento dos atores do processo educativo como autores de sua cultura e de sua história. Dinamizar uma reflexão no que se refere ao pensar e agir sobre a prática pedagógica,

²⁰ “La interculturalidad ofrece un camino para pensar desde la diferencia hacia la descolonización, la descolonialidad y la construcción y constitución de una sociedad radicalmente distinta” (WALSH, 2006, p. 50).

relacionando teoria, prática e a práxis dos educadores críticos é o papel da educação contemporânea. Segundo o autor, ensinar não é apenas transmitir conhecimentos, mas possibilitar a transformação da realidade social do aluno, contextualizando o senso comum com a prática e com a teoria por meio do diálogo e troca de experiências.

Para repensar uma educação intercultural, apoiamo-nos também na perspectiva de uma “Pedagogía culturalmente sensível” (ERICKSON, 1986; LADSON-BILLINGS, 1994), que preconiza um esforço despendido pela escola, com a finalidade de desenvolver a confiança entre professor e alunos e reduzir os conflitos interculturais que se manifestam nas interações, na sala de aula, evitando que se transformem em amargas experiências entre esses atores sociais. Dessa forma, segundo Mascarello e Pires Santos (2014, p. 127) com base em Bortoni-Ricardo e Detoni (2001), se busca manter a cultura do aluno, “usando seus referenciais culturais para fomentar o conhecimento, as habilidades e atitudes e possibilitar seu empoderamento intelectual, social, emocional e político.”

Para Glória Ladson Billings, em entrevista concedida a Gandin *et al.* (2002), uma Pedagogía culturalmente sensível se sustenta em um tripé: 1. Desempenho escolar: as crianças precisam aprender na escola. Esse aprendizado não se refere apenas ao acúmulo de conhecimento, mas compreende o desenvolvimento de sentido crítico a respeito do que estão aprendendo. Assim, elas podem tomar as rédeas do seu próprio aprendizado. 2. Competência cultural: capacidade dos alunos entenderem quem são, de onde vêm e por que estas questões são importantes para ajudá-los na aprendizagem. 3. Consciência sociopolítica (influência de Paulo Freire): o que aprendem na escola tem um objetivo social maior. Dessa forma, olham apenas para o seu próprio desempenho, podendo ver-se como inteligentes e sentir-se culturalmente seguras.

Tendo como ancoragem as discussões realizadas, descrevemos a seguir como o projeto Pedagogía del Entrelugar se constituiu e quais as propostas para o contexto fronteiriço, assim como apresentamos outras ações que estão sendo desenvolvidas em prol da diversidade linguística e cultural da fronteira.

1.3.2 Projeto Pedagogía del Entrelugar: aspectos teóricos e práticos

O Grupo de Pesquisa Interculturalidade e Alteridade, formado por professoras da Unila, Unioeste, IFPR e professoras do município, tem como foco propor a construção de uma Educação Intercultural nas escolas da rede municipal de Foz do Iguaçu, rompendo com paradigmas que percebem a diferença como desvantagem dentro do contexto escolar.

Aprender a interagir respeitando linguisticamente e culturalmente o outro diferente é um dos desafios no processo de ensino aprendizagem.

O projeto Pedagogía del Entrelugar desponta como caminho para desconstruir padrões, conceitos e perspectivas, dando voz e ouvidos aos grupos subalternizados no contexto de fronteira, envolvendo toda a comunidade escolar: professores, funcionários e a família. Propõe um trabalho que une a teoria a seus imaginários e emoções, refletindo e dando sentido no viver na fronteira com toda sua diversidade.

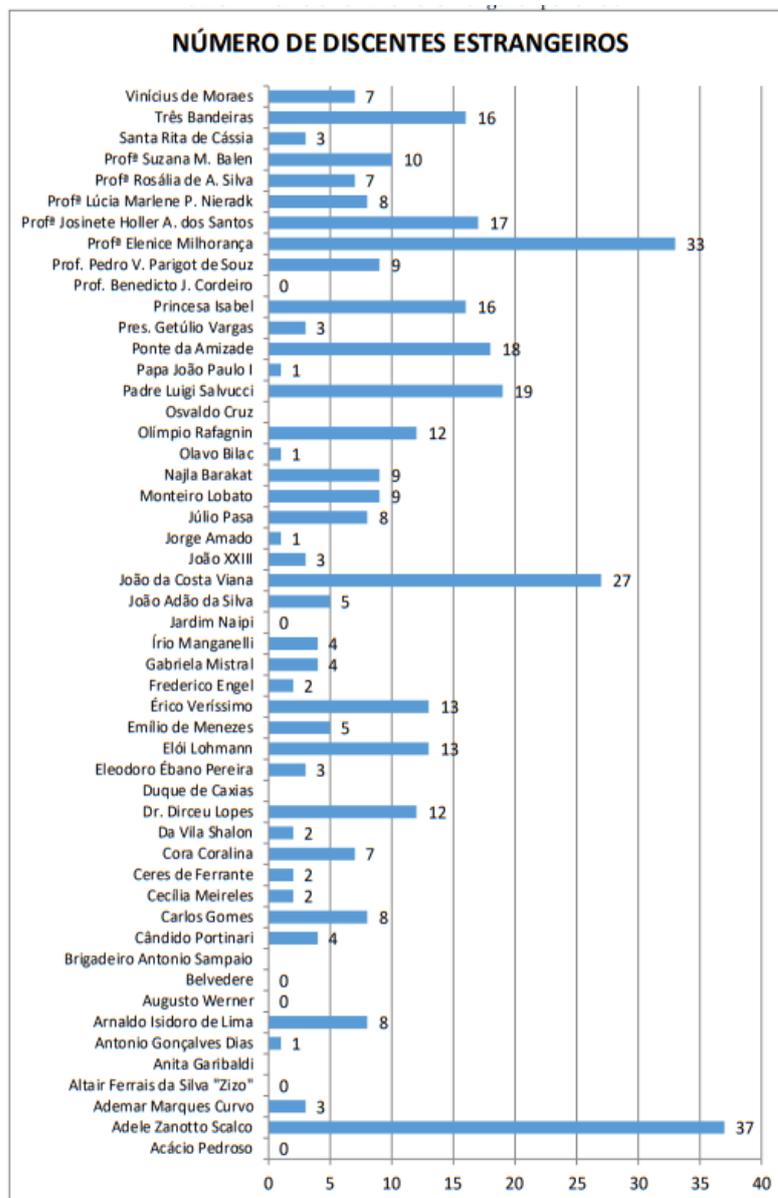
É importante mencionar que o Programa Escolas Interculturais de Fronteiras -PEIF²¹- foi “el prelúdio” do projeto Pedagogía del Entrelugar, como menciona Tallei (2019), coordenadora do projeto²², para não romper com o que vinha sendo construído até o momento no referente a uma educação que considere as características de e para o contexto fronteiriço. Unindo o fato do término do PEIF à demanda das docentes da rede municipal, os participantes do Grupo de Pesquisa perceberam a necessidade de buscar capacitação para trabalhar com a diversidade cultural e linguística encontrada nas salas de aula das escolas municipais de Foz do Iguaçu. Conforme um levantamento realizado pela Secretaria Municipal de Educação (SMED), em 2017 eram 372 crianças estrangeiras matriculadas nas 51 escolas municipais (RIBEIRO, 2018).

Segundo Ribeiro (2018), esse número de matrículas corresponde às famílias que estão legalmente residentes no Brasil, o que abre precedentes para um número ainda maior de alunos de outras nacionalidades que não foram contabilizados. Com esses dados disponibilizados pela SMED, a autora elaborou um gráfico que traça um representativo do número de discentes de outras nacionalidades matriculados nas escolas municipais do Ensino Fundamental I iguaçuense:

²¹ Explicitaremos sobre o PEIF na seção de Políticas Educacionais Da Fronteira.

²² Equipe do PE é formado por: Jorgelina Ivana Tallei, Laura Janaína Dias Amato, Juliana Pirola da Conceição Balestra, Laura Fortes, Ariel Matias Blanco e Elaine Cristina Cardoso Freitas da UNILA; Marcia Palhiarini Pessini do IFPR e Olga viviana Flores- UNIOESTE.

Figura 2 – Gráfico do número de discentes de outras nacionalidades matriculados nas escolas municipais do Ensino Fundamental I iguaçuense



Fonte: Elaborado por Simone Beatriz Cordeiro Ribeiro

Com base em tais dados, referentes às respectivas escolas municipais, o projeto foi organizado em forma de oficinas, encontros de estudos, sob responsabilidade da equipe formadora, composta por docentes da Unila (Universidade Federal da Integração Latino Americana), Unioeste (Universidade Estadual do Oeste do Paraná), IFPR (Instituto Federal do Paraná) e 10 professores de duas escolas municipais da região norte de Foz do Iguaçu, convidados a participar voluntariamente pela SMED/NTM – Secretaria Municipal da Educação e Núcleo de Tecnologia Educacional Municipal que atua como agente de integração e socialização de informações administrativas e pedagógicas. O NTM constitui-se como uma

rede de comunicação entre os docentes do município. Cada encontro mensal tinha duração de 3 horas e acontecia das 18h30 às 21h30, em um espaço cedido por uma das escolas.

Nos encontros de estudos, discutiram-se assuntos como educação intercultural, identidade e cultura, temas essenciais para pensar a educação na fronteira, mas que são pouco abordados nos cursos de formação de professores. Jorgelina Tallei (2018), coordenadora do projeto, pontua que o foco dos debates é o reconhecimento do docente como sujeito transformador de seu território. Para isso, é necessário que esteja consciente de suas peculiaridades, assim como da escola onde trabalha e da comunidade na qual está inserida.

Esses encontros de estudo foram planejados com o intuito de refletir sobre educação intercultural com os participantes do projeto *Pedagogía del Entrelugar*, com a finalidade de suscitar visões de mundo condescendentes com o contexto do município de Foz do Iguaçu, ou seja, não apenas provocando a tolerância às diferenças, mas respeitando-as e reconhecendo-as como expressões da pluralidade linguística e cultural que nos envolve. Precisamos desconstruir o mito da homogeneização que invisibiliza as diferenças, e fortalece a visão monocultural escolar. O diálogo intercultural na escola é desafiador dado que exige a ressignificação dos currículos, das práticas pedagógicas, da interação entre os atores, entre outras, para que as culturas escolares possam ser reinventadas.

Nesse sentido, concordamos e defendemos uma educação na perspectiva intercultural que reconheça o outro, que promova o diálogo entre os diversos grupos e que enfrente os conflitos ocasionados pelas assimetrias das relações de poder que permeiam esses grupos e que seja “capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas” (CANDAUI, 2008, p. 23).

Nessa direção, Walsh (2009) menciona que a “interculturalidade crítica”

[...] parte do problema do poder, seu padrão de racialização e da diferença (colonial, não simplesmente cultural) que foi construída em função disso. [...] a interculturalidade crítica, [...] é uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma histórica submissão e subalternização (WALSH, 2009, p. 21).

A autora evidencia que a interculturalidade crítica, problematiza as relações de poder estabelecidas entre os sujeitos, assim como ressalta que a escola reforça o pensamento e as decisões dos oprimidos socialmente, favorecendo aqueles que mantêm o poder. Candau (2016), Walsh (2006) e Maher (2007) asseveram que a prática pedagógica na perspectiva da interculturalidade crítica:

[...] estimula processos coletivos e, nesse sentido, colabora para a formação de subjetividades inconformistas, que sejam capazes de questionar o *status quo* e favorecer a construção de dinâmicas socioculturais orientadas ao reconhecimento dos diferentes grupos subalternizados e discriminados, e a construir a justiça social e cognitiva (CANDAU, 2016, p. 31).

Percebemos então que, desde a colonização, a escola e os currículos contemplam a cultura ocidental, desqualificando a cultura das minorias. Exemplo disso são os povos indígenas que, na Constituição de 1988 (Brasil, 1988), conseguiram o direito a uma escola indígena, intercultural e bilíngue; porém, muitas vezes, o governo insiste em impor-lhes uma escola que não considera seus interesses identitários e culturais.

A interculturalidade crítica luta para romper com o modelo econômico e cultural alicerçado na desigualdade e na injustiça social, indagando as assimétricas relações de poder que perpassam a esfera social desde o período colonial e se mantêm no contexto da colonialidade.

Nesse sentido, o projeto Pedagogía del Entrelugar surge para desconstruir esse modelo. Para melhor compreendê-lo, o descrevemos a seguir, enfatizando a maneira como se constitui e quais foram as propostas em 2018 para as professoras de duas escolas da região norte da cidade, que participaram da formação promovida, para que o leitor se situe em relação às ações propostas. Também são apresentadas outras práticas que estão sendo desenvolvidas em prol da diversidade linguística e cultural na Tríplice Fronteira.

O projeto Pedagogía del Entrelugar desenvolveu-se em dois momentos principais:

1. Sensibilização: como afirma Candau (2008) e Walsh (2001), ela é fundamental para a construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que se articulem políticas de igualdade, com políticas de identidade num processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade. Esta etapa auxilia o pensar de forma mais pontual sobre as especificidades dos alunos de outras nacionalidades atendidos nas escolas: a interculturalidade, o plurilinguismo, a mobilidade dos alunos migrantes, sua relação e presença na sala de aula, dentre outras temáticas descritas, a seguir, que descrevem o contexto escolar iguaçuense;

2. Planejamento: reflexões e discussões sobre as necessidades do contexto de e para a fronteira. Listaram-se os principais desafios de *viver junto* em Foz do Iguaçu, procedimentos que serviram como bússola para definir temas e planejar atividades *para* a comunidade escolar. Este ambiente é palco do encontro de culturas e várias identidades,

desafio para a educação escolar pública na perspectiva intercultural. Diante do exposto, foi fundamental discutir conceitos que permeiam esse contexto tais como:

a. Fronteira: tomamos este espaço como um “entre-lugar”, no qual afloram conflitos, diálogos e a interculturalidade. Não percebemos apenas como um limite estabelecido para demarcar os territórios entre os Estado nacionais. (BHABHA, 2001).

b. Língua(gem)s, cultura e identidade: esses três conceitos são percebidos como intrinsecamente ligados posto que não há cultura sem língua e a identidade se constrói por meio da língua e da cultura. São múltiplas, dinâmicas, híbridas e em constante transformação (RAJAGOPALAN, 2016; BHABHA, 2001; PIRES-SANTOS; CAVALCANTI, 2004; HALL, 2005).

c. Preconceito linguístico: o contexto de fronteira se constitui pela diversidade linguística e cultural. É muito comum se considerarem as variedades linguísticas de menor prestígio como inferiores ou erradas. Segundo Bagno (1999), há muitos preconceitos decorrentes do valor social relativo que é atribuído aos diferentes modos de falar.

d. Empatia e respeito: concordamos com Chalifour (2008) que a empatia corresponde ao processo pelo qual o sujeito é capaz, subjetivamente, de se colocar no lugar e na situação de outro, percebendo dessa forma, os sentimentos, pontos de vista, atitudes e tendências próprias nas situações vividas. Para Brunner e Zeltner (1994), significa imergir nos sentimentos do outro, estar disposto a ouvi-lo, sintonizando com a sua realidade. É relevante a percepção de Nowak (2018), quando evidencia que a empatia fica logo atrás do amor no sentido de perturbar os sujeitos. Respeitar o outro é acreditar na sua singularidade e escolhas de acordo com suas necessidades de vida.

e. Interdisciplinaridade: intercâmbio mútuo e interação de diversos conhecimentos de forma recíproca e coordenada no qual permanecem os interesses próprios de cada disciplina, porém, buscando soluções dos seus próprios problemas através da articulação com as outras disciplinas. Fazenda (2003) vem propondo a interdisciplinaridade como princípio basilar da formação de professores, lembrando que “ela não se ensina, nem se aprende, apenas vive-se, exerce-se” (FAZENDA, 2003, p. 56).

f. Interculturalidade: é o encontro de culturas diferentes num mesmo contexto, convivendo em meio a negociações, conflitos e empréstimos em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade (CANCLINI, 2009; CANDAU, 2012).

Esses dois últimos conceitos nos levam a pensar em práticas pedagógicas que possibilitem aprender através de várias matrizes epistemológicas, formas de pensar, sentir e existir no mundo. O projeto Pedagogía del Entrelugar foi reestruturado conforme as

necessidades das professoras partícipes que, por meio de uma avaliação frequente, analisaram seus pontos positivos e negativos para que suas práticas pudessem contribuir para a construção de sujeitos que valorizem as características da fronteira e a interculturalidade que a permeia.

Sabemos que é sempre relevante para os professores do município de Foz do Iguaçu discutir práticas pedagógicas a partir de um olhar de e para as fronteiras. O projeto Pedagogia del Entrelugar faz das práticas educativas interculturais uma constante, desenvolvidas em ações conjuntas com a equipe de formação, os professores da rede municipal e a comunidade. O trabalho foi desafiador, pois o cenário fronteiriço possui características peculiares que exigem posicionamento em prol de uma política educativa que visibilize as diferenças e promova o diálogo e a interação entre as diferentes culturas.

As escolas da rede municipal seguem a proposta curricular da Associação dos Municípios do Oeste Paranaense (Amop), porém está sendo construído um currículo que atenda o município de Foz do Iguaçu. Mesmo sem políticas educacionais que contemplem a complexidade eminente desse contexto fronteiriço, é necessário promover discussões sobre a pluralidade linguística e cultural na qual estão imbricados estereótipos e preconceitos em relação ao “outro” diferente.

Inserir outras línguas que dialogam no cotidiano também faz parte das ações do projeto. Em reunião com autoridades municipais, tivemos a oportunidade de expor a proposta elaborada para viabilizar o ensino da Língua Espanhola nas escolas da rede municipal. Após discussões, planejamento e diálogos com políticos, o projeto foi aprovado na Câmara Municipal, prevendo a implantação de outras línguas, a princípio Língua Espanhola e Língua Inglesa, nas escolas das séries iniciais do Ensino Fundamental do município.

Figura 3 – Reunião com autoridades municipais



Fonte: Acervo da autora

Ao exercer meu papel como formadora no projeto, conjuntamente às docentes Jorgelina Ivana Tallei, Laura Janaína Dias Amato, Juliana Pirola da Conceição Balestra, Laura Fortes, Ariel Matias Blanco e Elaine Cristina Cardoso Freitas que atuam na Unila e Marcia Palhiarini Pessini do IFPR, assumimos, enquanto equipe, não só a preocupação com o conhecimento teórico, mas o comprometimento em romper o distanciamento entre a teoria da educação intercultural e a prática no contexto escolar da fronteira.

Em outros termos, assumimos o compromisso de trabalhar juntamente com os professores e a comunidade escolar de modo colaborativo e participativo, com o intuito de produzir práticas interculturais que possam ser aplicadas no cotidiano das salas de aula. Em virtude disso, o projeto foi pensado, delineado e aplicado de forma conjunta, geralmente cada tema foi trabalhado em duplas de formadores. Para melhor compreender o projeto Pedagogía del Entrelugar, apresentamos, no quadro a seguir, de forma resumida, as atividades realizadas em cada encontro de estudos e reflexões:

PROJETO: PEDAGOGÍA DEL ENTRELUGAR	
OBJETIVOS ESPERADOS	RESULTADOS ESPERADOS
<ul style="list-style-type: none"> • Trabalhar os diversos conceitos de cultura. • Trabalhar conceitos de inter e transculturalidade na aula. • Combater os preconceitos presentes na sala de aula. • Favorecer a compreensão das relações étnicas. • Trabalhar as relações e interações sociais da região. • Promover o aprendizado das línguas da região. • Compreender a Pedagogía intercultural como transformadora na sala de aula. 	<p>Espera-se que a escola e a comunidade que a compõem despertem para a importância de promover na educação formas mais respeitadas e solidárias de convivência que diminuam as distâncias entre nós e os que consideramos os outros.</p>
ATIVIDADES DESENVOLVIDAS	
1º encontro	Primeira Roda de Conversa com professores e equipe pedagógica para apresentação do Projeto . Indicação de representantes da escola para trabalhar diretamente no projeto.
2º encontro	Educação na Diversidade (abordar documentação, xenofobia, direitos humanos, línguas, estereótipos).
3º encontro	Língua Cultura e Identidade. Conceitos Definição de estratégias e equipes de trabalho para integrar a diversidade na escola

4º encontro	Cine debate - Filme: A Viagem De Said Atividades Relacionadas a Identidade https://www.youtube.com/watch?v=gDyNPNBfNSQ
5º encontro	Oficinas de formação sobre Empatia e Respeito Principais desafios para <i>viver juntos</i> na escola.
6º encontro	Cine debate - vídeo: Frida para niños https://www.youtube.com/watch?v=YLfg7ZCQK6c . https://www.youtube.com/watch?v=zd_Mtyi-9Zs Abordando questões discutidas sobre cultura.
7º encontro	Interdisciplinaridade. Apresentação e discussão do conceito. Elaboração de atividades interdisciplinares possíveis no atual currículo. Apresentação das atividades elaboradas pelos professores.
8º encontro	Avaliação do projeto e autoavaliação das participantes. Encerramento.

Quadro 3 – Desenvolvimento do Projeto Pedagogía del Entrelugar

Fonte: Elaborado pela equipe (2018)

Nesses encontros de estudos e reflexões, foi possível discutir as especificidades que permeiam a fronteira e o cenário escolar. Abordamos, também, reflexões em relação à língua(gem), culturas e identidades tão presentes nas salas de aulas e que contribuem para desenvolver a sensibilidade quanto à construção de sujeitos conscientes das diferenças.

No módulo intitulado Língua, Cultura e Identidade, elaborado e executado por mim e pela formadora Elaine Cristina Cardoso Freitas²³, abordamos temas peculiares da Tríplice Fronteira e da educação no Município de Foz do Iguaçu em virtude da pluralidade linguístico-cultural implícita na região e, conseqüentemente, da necessidade da formação de professores numa perspectiva intercultural, dado que o cotidiano escolar é composto por alunos brasileiros e de outras nacionalidades.

Diante do exposto, apresentamos a seguir o desenvolvimento e as abordagens do módulo trabalhado no PE nos dias 09/07, 14/08 e 18/09 de 2018, das 19h00 às 22h00, em uma das escolas partícipes do projeto.

Tema: Língua, Cultura e Identidade
Formadoras: Olga Viviana Flores; Elaine Cristina Cardoso Freitas
Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer a diversidade existente no contexto da Tríplice Fronteira. • Problematizar a discriminação baseada em estereótipos

²³ Socióloga, mestranda no programa em Políticas Públicas e Desenvolvimento- PPGPPD- UNILA, participante do grupo de pesquisa Linguagem, Política e Cidadania- UNILA

<p>construídos pelo senso comum sobre as os “outros” diferentes.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Discutir os conceitos de língua, linguagem e cultura e suas relações com os processos identitários. • Refletir sobre o projeto educacional do município e de que forma é abordada a questão da pluralidade linguístico-cultural. • Discutir sobre as práticas pedagógicas dos professores que atuam no cenário de fronteira e da importância de formações de professores na perspectiva intercultural.
ATIVIDADES
<ul style="list-style-type: none"> • Reflexões sobre os conceitos de língua, cultura e identidade tendo como suporte teórico os seguintes autores: • Fronteira: Albuquerque (2006), Bhabha (2001); • Língua(gem): Cavalcanti, Pires-Santos (2004), Maher (1996), Signorini (1998b), Fairclough (2001); • Cultura: Canclini (2009), Cuche (2002), Erickson (1986), Certeau (2012) • Identidade: Moita Lopes (2002), Ragagopalan (2016); Hall (2005) • Educação Intercultural: Maher (2007), Candau (2008), Fleury (2003), Walsh (2001).
<ul style="list-style-type: none"> • Reflexão sobre experiências vividas relacionadas à diversidade linguístico- cultural evidenciando a importância de todas as culturas.
<ul style="list-style-type: none"> • Elaboração pelas professoras de um plano de atividades na perspectiva intercultural e interdisciplinar que vislumbre a cultura mexicana.

Quadro 4 – Módulo: Língua, Cultura e Identidade

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

A prática desenvolvida teve como objetivo refletir com as professoras sobre a importância da cultura e da diversidade cultural na transformação e compreensão da sociedade, levando em conta que as identidades são uma construção de significados intrinsecamente ligados com a língua e a cultura, não sendo estáticas nem imutáveis. As identidades são fluidas, dinâmicas e estão em constante processo de construção, assim como a língua e a cultura, que, apesar de possuírem um corpo sistemático que as constitui, não são fechadas, prontas e acabadas. As reflexões estavam pautadas em analisar nosso próprio modo de vida, enquanto pertencentes à comunidade Foz do Iguaçu, trazendo o questionamento em relação aos estereótipos construídos pelo senso comum, que preconizam alguns grupos como “atrasados”, “inferiores” ou “primitivos”.

Conduzimos o debate a partir de questões como: O que queremos dizer quando usamos a frase: “essa pessoa tem cultura”? Como podemos entender culturas? Todas as pessoas têm culturas? Quais significados cultura nos constituem? A língua nos identifica? Quem somos

nós e quem são os outros? Existem línguas ou culturas melhores que outras? Como nos identificamos com determinados grupos sociais?

A partir do debate coletivo e fundamentadas teoricamente na obra “Diferentes Diferenças” (Cavalcanti e Maher, 2009), repensamos e redimensionamos posicionamentos. Nesse sentido, o segundo momento foi dedicado a uma exposição dialogada sobre os conceitos de cultura, língua, identidade e diversidade cultural – temas centrais na realidade linguística e cultural vivenciada no contexto educacional em que estamos inseridos. Os professores relataram atividades que desenvolveram em sala de aula e refletiram coletivamente sobre as possíveis alterações a serem feitas para que as mesmas estivessem de acordo com os princípios da educação intercultural em pauta.

Também chegamos ao consenso de que as ações educativas devem respeitar e valorizar a diversidade linguístico-cultural que caracteriza a comunidade escolar de Foz do Iguaçu, onde migrantes, principalmente paraguaios, convivem no cotidiano. Cabe ressaltar que isso não é tarefa fácil, pois exige novos alicerces para a escola que ainda insiste na homogeneidade²⁴. É desafiador pensar na educação no contexto de fronteira e sabemos que mudanças só serão possíveis se pensarmos em ações que reflitam e discutam as especificidades locais.

A partir desse momento, encaminhamos o trabalho no sentido de que os professores pudessem estabelecer relações entre os significados culturais dos diversos povos, no contexto de Foz do Iguaçu, focando também nas diferenças. O tema escolhido pelas formadoras para pôr em prática as questões culturais, foi a questão dos rituais que envolvem a morte, posto que o conceito apresenta representações diversas de acordo com o contexto. Com essa finalidade, nos valemos do tradicional *del Dia de los Muertos* na cultura mexicana, para abordarmos a questão da importância de práticas pedagógicas interculturais apoiadas também na interdisciplinaridade. Após intensa discussão sobre a temática e as práticas culturais envolvidas, assistimos aos vídeos ilustrativos²⁵ relacionados ao assunto proposto, para dar maior visibilidade às práticas culturais mencionadas. A nossa proposta tinha como

²⁴ Isso foi evidenciado nos diálogos das professoras no decorrer dos módulos, na forma como se posicionam frente aos alunos de outras nacionalidades matriculados, descrevem sua rotina na sala de aula e as diferentes situações que nela se concretizam - estes dados serão apresentados posteriormente na tradução dos áudios gravados durante a implementação.

²⁵ Frida para ninõs <https://www.youtube.com/watch?v=YLfg7ZCOK6c>
El dia de los muertos <https://www.youtube.com/watch?v=-v4-1wFEzMO>

preocupação incentivar os professores à reflexão sobre uma mediação intercultural, para o desenvolvendo sa empatia e do respeito, na promoção do diálogo entre as diversas culturas.

A partir dessa orientação, a atividade desenvolvida na sequência propôs aos professores que buscassem promover estratégias e intervenções pedagógicas interculturais, que desencadeassem a reflexão sobre o respeito e a valorização do outro, tendo como tema os rituais culturais que envolvem a morte. Para isso, em pequenos grupos, os professores planejaram um projeto intercultural e interdisciplinar para ser aplicado, posteriormente, com as suas respectivas turmas. Cada proposta foi apresentada ao grande grupo partícipe, para que todos pudessem opinar e/ou sugerir modificações.

A seguir, para localizar ao leitor, apresentamos as perspectivas epistemológicas referentes aos conceitos de linguagem, cultura e identidade que ancoraram as reflexões conjuntas, desenvolvidas no módulo “Língua, Cultura e Identidade”.

As discussões acerca da língua(gem), que seguiram a perspectiva proposta por Fairclough (2001), foram de grande importância para o direcionamento do projeto e para pensar as especificidades dos alunos de outras nacionalidades matriculados nas escolas da rede municipal de Foz do Iguaçu que vivenciam um amplo, intenso e, por vezes, difícil processo de aprendizagem e socialização.

Fairclough (2001) percebe a linguagem como ação e o discurso, como um modo de as pessoas agirem sobre o mundo e os outros, uma forma de representação. Está permeada por relações de poder e ideologias, por isso, é importante que os docentes possam refletir sobre o tema, despertando a consciência crítica e contribuindo, dessa forma, para a realização de mudanças efetivas no chão da escola em que atuam.

Complementamos o conceito de língua tendo como base as definições delineadas por Cesar e Cavalcanti (2007), que se utilizam da metáfora do caleidoscópio para essa construção:

O Caleidoscópio, sendo feito de diversos pedaços, cores, formas e combinações, é um jogo de (im) possibilidades fortuitas e, ao mesmo tempo, condicionadas pelo contexto e pelos elementos, um jogo que se explica sempre fugazmente no exato momento em que o objeto é colocado na mira do olho e a mão o movimentada (CÉSAR; CAVALCANTI, 2007, p. 61).

Depreende-se desse fragmento textual, a noção da língua(gem) não como “totalidade”, mas essencialmente multifacetada, que não pode ser compreendida de forma estática ou descontextualizada, “[...] fora do líquido que os movimentam /(des) organizam, longe da mão que gira o caleidoscópio e da luz que atravessa e (de) compõe a imagem e modula o brilho, a cor e a sombra” (CÉSAR; CAVALCANTI, 2007, p. 45).

O pressuposto de que a linguagem é uma prática social evidencia que a linguagem e a cultura são indissociáveis. A cultura, como a linguagem, é um processo contínuo no qual os conhecimentos e práticas provenientes das interações sociais. Segundo Canclini (2015, p. 41), a cultura é o “conjunto dos processos sociais de significação ou, de um modo mais complexo, a cultura abarca o conjunto de processos sociais de produção, circulação e consumo da significação na vida social”. Os sujeitos são seres culturais, históricos e sociais e é por meio da cultura que se adaptam aos diversos contextos. Bhabha (2001, p. 6) afirma que a cultura é “uma estratégia de sobrevivência, híbrida, produtiva, dinâmica, aberta, em constante transformação”.

Segundo Maher e Cavalcanti (2009), as culturas estão em permanente embate, pois seus significados não sempre são conciliados. Sendo assim, esses diálogos interculturais estão permeados por relações de poder, nas quais aqueles que pertencem a uma classe privilegiada tentam manter esse status, enquanto os da classe inferiorizada lutam para modificar essa condição. Nesse sentido, as autoras ressaltam que, na formação dos professores, os currículos e programas de ensino merecem ser analisados criticamente não somente na questão do respeito às diferenças, mas também “os diferentes discursos e as diferentes manifestações linguísticas, culturais e sociais presentes na sociedade contemporânea, de modo que eles possam formar alunos cidadãos comprometidos e respeitosos para com as questões e as ações de seu tempo” (MAHER; CAVALCANTI, 2009, p. 10).

Segundo os pressupostos apresentados, no decorrer da aplicação do projeto com as professoras que atuam nas duas escolas da rede municipal da região norte de Foz do Iguaçu, percebemos de forma clara, as culturas como práticas e representações construídas, compartilhadas e continuamente ressignificadas, ou seja: são dinâmicas, sofrem transformações ao longo do tempo, assim como as linguagens. Moldam e são moldadas pelos sujeitos em processos complicados e ininterruptos percebidos nas ações, pensamentos e sentimentos do cotidiano. Todos nós atribuímos sentido às coisas e às pessoas que nos rodeiam seguindo orientações oriundas dos grupos culturais nos quais nos inserimos.

Representando a cultura uma visão particular do mundo, o encontro com as diferenças culturais sempre causa estranhamento, posto que é difícil aceitar que os outros tenham traços culturais diferentes dos nossos, o que acaba dando espaço para julgamentos de valor, ou seja, vai além do “estranhamento”, abrindo dessa forma, as portas para o “preconceito”. Essa tendência de considerar os próprios valores como parâmetro para os outros grupos é conhecida como tendência etnocêntrica que, como tal, precisa ser pensada criticamente no espaço escolar, especialmente, no contexto de fronteira, foco do projeto.

Não podemos esquecer e ignorar que os grupos culturais são constituídos por diferenças de gênero, de classe social, de faixa etária, entre outras. Cuche (2002) afirma que o termo etnocentrismo está associado ao preconceito e, muitas vezes, é visto como racismo, porém sua função é proteger a existência da comunidade. Contudo, pode alcançar grandes proporções de “intolerância cultural, religiosa e política, ou tomar formas sutis e racionais” (CUCHE, 2002, p. 48). Em uma tentativa de proteger uma identidade própria, imutável e una, a atitude etnocêntrica tenta manter tudo como está.

Portanto, quando nos aproximamos da escola e da educação, é fundamental fazer uma ponte entre as culturas e as identidades, como sugere Cavalcanti (2001), recorrendo a Sarup (1996), o qual assevera que as culturas formam o ser humano e sem elas não haveria identidades. A escola é o espaço no qual não se transmite e acumula apenas conhecimento, mas também se desenvolve o espírito crítico sobre o que é transmitido. Também questões referentes às identidades podem auxiliar no processo da percepção do desempenho escolar, assim como dos problemas sociais que circundam a sociedade.

Em suas preocupações com os problemas sociais, o ilustre educador Paulo Freire (1996) defende a educação libertadora, a qual supera a hierarquização na relação professor *versus* aluno, sustentando o diálogo. Sem ele, a educação libertadora como prática da liberdade não seria possível, posto que o professor não é apenas o que educa, mas aquele que, enquanto educa, é educado, dando lugar ao crescimento de ambos.

A formação docente na perspectiva freireana considera que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 12), o que implica que ensinar exige: consciência do inacabamento, o reconhecimento de ser condicionado, respeito ao ser do educando, bom senso, humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores, apreensão da realidade, alegria e esperança, a convicção de que a mudança é possível, curiosidade, segurança, competência profissional e generosidade, comprometimento, tomada de decisões, liberdade e autoridade, saber escutar, disponibilidade para o diálogo, querer bem aos alunos etc. (FREIRE, 1996).

O projeto Pedagogía del Entrelugar também se mostra fundamentalmente vinculado a tais concepções, uma vez que compreende a formação de professores como um dos caminhos que permitem a transformação na Educação, o desenvolvimento da autonomia, da aprendizagem e formação humana integral dos sujeitos matriculados nas escolas que pertencem à rede municipal de educação em Foz do Iguaçu.

No decorrer do desenvolvimento deste projeto, percebeu-se de forma clara que a ação pedagógica pode passar por mudanças como proposto por Freire (1996). Para isso, é imprescindível que os professores estejam abertos e dispostos. Moraes (2009, p. 9) com base em Kramer (1993) assevera que, se pretendemos qualificar os professores, é preciso oportunizar a ampliação do conhecimento. O ser humano é produtor e reproduzidor do conhecimento e, por isso, a qualificação dos professores deveria ser pauta das políticas públicas que contemplam a escola e sua melhoria, ou seja, é necessário que se considere, em sua carga horária, a participação em grupos de estudo, debates, formações, entre outros, como atividades pedagógicas do seu cotidiano.

Em relação aos alunos de outras nacionalidades matriculados, a leitura da obra de Freire nos leva a refletir sobre a necessidade de estarmos alertas, observando sempre qualquer prática que seja desumana. Por isso, a autorreflexão, o diálogo, a troca de experiências e percepções durante cada encontro previsto no módulo Linguagem, Cultura e Identidade foram de grande valia, suscitando reflexões e fortalecendo outras, tocando em pontos que, muitas vezes, passam despercebidos em virtude da rotina que permeia a sala de aula: aspectos constitutivos da cultura, da língua(gem), do contexto fronteiriço, dos migrantes na comunidade escolar, entre outros.

Freire (1996) é claro e objetivo ao afirmar que os professores têm responsabilidade sobre sua prática pedagógica, posto que trabalham com seres humanos carregados de sonhos, potenciais e dificuldades que precisam ser identificados pelos facilitadores de sua aprendizagem. Ensinar é um ato de amor, mas também exige competência, dedicação, comprometimento, pesquisa, formação continuada, respeito e reconhecimento dos aspectos cognitivos, linguísticos e culturais dos alunos, observação atenta de seus avanços, criticidade, ética dentre tantos outros aspectos que se entrelaçam a essa relação entre professor e aluno.

Nas palavras de Freire (1996):

Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação. É próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como o critério de recusa ao velho não é apenas o cronológico. O velho que preserva sua validade ou que encarna uma tradição ou marca uma presença no tempo continua novo. Faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade (FREIRE, 1996, p. 20).

O projeto Pedagogía del Entrelugar vai ao encontro da ideia freireana de que é preciso abraçar o novo sem qualquer tipo de discriminação. Portanto, é imprescindível pensar questões como: De que modo os alunos imigrantes estão circunscritos no âmbito da sala de aula? Quais são as contribuições que sua cultura e língua(gem) trazem? Que papel os professores podem exercer para mediar o conteúdo curricular e as relações entre os alunos de outras nacionalidades e os brasileiros? Como a cultura, a língua(gem), o contexto fronteiriço, refletem-se no contexto escolar? Esses, dentre outros questionamentos, orientaram a elaboração desse projeto, cujo resultado espera-se que seja revertido na prática pedagógica das professoras que participaram da formação proposta.

Corroborando essas discussões, Freire (1996) também enfatiza:

A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos, cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é um problema que não pode ser desprezado. Tem que ver diretamente com a assunção de nós por nós mesmos. É isto que o puro treinamento do professor não faz, perdendo-se e perdendo-o na estreita e pragmática visão do processo (FREIRE, 1996, p. 22-23).

No que se refere à educação para a diversidade, o autor guia-se no respeito entre os sujeitos, apoiando-se na ética fundamentada na dignidade humana e no pluralismo cultural.

Freire incorporou o tema da multiculturalidade a sua teoria devido às experiências vivenciadas em vários contextos no seu exílio: Chile (1964-1969), Estados Unidos (1970) e Suíça (1970-1979), vítima da opressão imposta pelas autoridades militares que haviam tomado o poder no Brasil. Foi neste último território, em Genebra, que percebeu a relevância da sua obra a nível mundial e reflexionou sobre sua teoria em todos os continentes: “estava, já na época, absolutamente convencido de quão útil e fundamental seria a mim correr mundo, expor-me a contextos diversos, aprender das experiências de outros, rever-me nas diferenças culturais” (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 12).

O autor aponta a diversidade cultural como indispensável para a problematização de uma prática educativa libertadora construída a partir do cotidiano dos sujeitos. O autor reflete sobre a manutenção de traços da sua identidade cultural e a aprendizagem dos traços da cultura diferente do local onde se encontrava, sem atribuir juízos de valor nem absolutizar sua cultura como única referência.

A educação na perspectiva intercultural evidencia a necessidade de que os sujeitos cruzem as próprias fronteiras culturais, para movimentar-se na direção ao “outro”, transformar-se e alcançar a alteridade. Silva *et al.* (2004) lembram que o multiculturalismo

perpassa a questão da identidade, pois é através dela que se define a cultura e, pelas diversas identidades, o multiculturalismo.

A identidade é um conceito relacional: “o que eu sou só se define pelo que não sou; a definição de minha identidade é sempre dependente da identidade do outro” (SILVA *et al.*, 2004, p. 106). O sujeito não possui uma identidade pré-determinada, é definida num processo social de significação e como tal sujeita a relações de poder. Por isso é fundamental que os professores reflexionem em relação à forma como se está contribuindo para a formação identitária dos alunos, pois a escola nas suas práticas pedagógicas provoca a produção de significados que podem afetar a percepção que as pessoas têm de suas identidades²⁶.

A seguir descrevemos o contexto da escola onde as professoras atuam, evidenciando o contexto sócio-histórico na qual está inserida, dado a importância de situar o leitor, facilitando a compreensão das especificidades sociais que apresenta.

Figura 4 – Registro da formação com as professoras



Fonte: Acervo da autora

Figura 5 – Atividades durante formação com as professoras



Fonte: Acervo da autora

²⁶ O conceito de identidade será discutido no Capítulo III, dada sua estreita relação com o conceito de representação.

1.3.2.1 Contextualizando a escola onde as professoras atuam...

A escola das professoras entrevistadas está localizada em um bairro da região norte da cidade de Foz do Iguaçu, muito próxima à ponte Internacional da Amizade. Para entender a vida nessa escola, é imprescindível entender o contexto do bairro em si.

Segundo Zamberlan (2007), o bairro, desde anos, caracterizou-se pela atividade comercial de algumas famílias sírio-libanesas que migraram para Foz do Iguaçu em 1953 que trabalhavam como mascates. Com a construção da Ponte da Amizade (1956- 1965) iniciou-se a atividade de exportação para o Paraguai. O movimento de ir e vir atravessando a ponte era intenso, inclusive também para compras no Brasil. Dessa forma, as empresas dedicadas à exportação tiveram muito sucesso financeiro. Porém, com o tratado do MERCOSUL e algumas resoluções das autoridades alfandegárias brasileiras quanto às cotas para importação, fizeram com que o comércio decaísse, o que levou os comerciantes a transferirem as empresas para Assunção, capital paraguaia, afetando a economia da cidade de Foz do Iguaçu, que atingiu uma taxa alta de desemprego. Os “laranjas”²⁷, que faziam o transporte das mercadorias dentro ou fora da cota estabelecida aumentaram, tornando a atividade referência dos moradores do bairro.

Com as dificuldades financeiras, o favelamento à beira do Rio Paraná aumentou e também as dificuldades na área da educação, saúde e segurança pública. A fronteira, de forma geral, representa para a mídia e para as pessoas, um lugar perigoso, violento e adepto da ilegalidade, uma “terra sem lei”. Albuquerque (2010), aponta que a Tríplice Fronteira tem sido apresentada, pela imprensa brasileira e argentina e instituições oficiais e internacionais de segurança, como:

[...] um lugar de tráfico de drogas e armas, de lavagem de dólares, de venda ilegal de cigarros, “paraíso de contrabandistas”, “santuário da corrupção, impunidade e delinquência”, espaço de trânsito de *sacoleiros* e refúgio de traficantes e terroristas árabes (Rabossi, 2002). A Ponte da Amizade é o foco principal do comércio fronteiriço e das imagens construídas sobre essa fronteira. As notícias abordam os bloqueios na ponte, o aumento da fiscalização e da apreensão de mercadorias vindas do Paraguai, as cenas de violência entre policiais e sacoleiros, bem como os controles e as proibições das entradas de trabalhadores brasileiros no Paraguai. As mercadorias “pirateadas” ou sem nota fiscal compradas em Cidade do Leste e revendidas em todas as cidades brasileiras ajudam também a cristalizar preconceitos

²⁷ Termo usado na fronteira para designar pessoas que por certo valor em dinheiro, carregavam as mercadorias, até um determinado lugar de entrega.

sobre a nação vizinha, tais como “país da falsificação”, “tudo o que é do Paraguai não presta” etc. (ALBUQUERQUE, 2010, p. 39).

Fora o trabalho dos “laranjas” com o transporte de mercadorias entre os dois países, os habitantes do bairro também sobrevivem com a catação de papel ou trabalhando como vendedores ambulantes e domésticas. Tendo noção do contexto do bairro, abordamos agora o contexto da escola. Não mencionaremos o nome da escola por questões éticas e burocráticas em relação à pesquisa.

A instituição escolar conta, atualmente, com 7 salas de aula, atendendo no horário matutino, vespertino e noturno; 1 Centro Especializado às pessoas com deficiência visual (DV), 4 salas de recursos multifuncionais, 1 sala de classe especial, 24 professores especialistas, 1 diretora, 1 coordenadora pedagógica, 2 secretárias, 3 cozinheiras e 6 auxiliares de serviços gerais. Também fazem parte do quadro 1 assistente social e 1 psicóloga. A escola possui Associação de Pais, Mestres e Funcionários (APMF) e conta com biblioteca, cujo acervo inclui livros em Braille. Segundo o Projeto Político Pedagógico (2017), o estabelecimento conta com Educação Infantil e Ensino Fundamental e o Centro de Educação de Jovens e adultos (CEEJA). Atende a uma população de nível socioeconômico baixo, com predominância de trabalhadores da classe autônoma: pedreiros, mecânicos, diaristas, costureiras, ou de “laranjas”, como mencionado anteriormente.

Figura 6 – Estrutura da escola



Fonte: Acervo da autora

A equipe pedagógica procura atender às necessidades das crianças para controlar a evasão escolar, segundo as normas previstas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB. A escola possui, aproximadamente, trezentos e cinquenta alunos, sendo que a maioria reside no bairro. A seguir, apresento sucintamente dados das cinco professoras²⁸, visto que suas contribuições estão dispostas no capítulo III²⁹.

PROFESSORA	GRADUAÇÃO	TEMPO DE SERVIÇO NA ESCOLA
Sara	Pedagogia	26 anos
Andréia	Pedagogia	24 anos
Susana	Pedagogia	23 anos
Luisa	Letras e Pedagogia	24anos
Iris	Letras e Pedagogia	24 anos

Quadro 5 – Docentes que participaram da formação no Projeto Pedagogía del Entrelugar
Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

A professora Sara desempenha suas funções na escola pesquisada há 26 anos. Sua formação em Pedagogía foi na Unioeste sendo que, segundo seu depoimento, o curso não a preparou para atuar em um contexto plurilíngue e pluricultural. Isto facilitaria muito o trabalho na escola, pois a mesma recebe muitos alunos de outras nacionalidades. Alguns têm facilidade em se comunicar, já outros apresentam muita dificuldade e é nesse caso que a escola, “sozinha”, tenta resolver as dificuldades.

A professora Andréia trabalha na escola há 24 anos e o curso de Pedagogía que cursou na universidade, segundo argumenta, a preparou “de certa forma” para atuar no contexto de fronteira. O grande desafio enfrentado por ela é conseguir se comunicar oralmente com os alunos de outras nacionalidades e, para isso, se vale de gestos, desenhos e repetição de palavras para ser compreendida e também para promover interações entre os alunos na sala de aula.

A professora Susana também tem graduação em Pedagogía e trabalha na escola há 23 anos. Segundo suas colocações, o curso feito na universidade a “ajudou na questão da diversidade linguística e cultural”, porém foi na prática em sala de aula, atuando com paraguaios, argentinos, sírios, angolanos, entre outros, que aprendeu a lidar com as diferenças.

²⁸ Os nomes são fictícios para preservar as identidades das docentes que participaram da formação fornecida no projeto Pedagogía del Entrelugar.

²⁹ A título de esclarecimento explícito que a participação das professoras lotadas nesta escola foi voluntária. Desde o início, cientes da necessidade da pesquisadora, corresponderam a todas as atividades que geraram os dados analisados.

A professora Luisa e a professora Iris são graduadas em Pedagogia e Letras. Ambas estão na escola há 24 anos. Luisa expõe que as crianças e os adultos de outras nacionalidades que estudam no EJA, principalmente árabes e indianos, se valem dos tradutores, tanto virtuais como pessoais, para entender e serem entendidos pelos colegas e professores. A professora Iris também chama à atenção, fora a comunicação, para questão da alimentação, dado que, na “hora da merenda escolar” percebia-se o sentimento de estranhamento. Segundo Amaro (2002), o “comer na escola” se constitui como:

Um espaço e um tempo, uma prática dentro da escola que tem suas características, suas especificidades, mas que não pode ser desvinculada de questões culturais mais amplas sobre a alimentação e, portanto, questões/dimensões históricas, políticas e econômicas, envolvendo relações entre sujeitos e diferentes grupos sociais. Na perspectiva dos Estudos Culturais, essas práticas dentro e fora da escola estão implicadas na construção e circulação de representações, de significados que vão sendo produzidos, prevalecendo sobre outros, constituindo, assim, esses alunos, como se vêem, como se pensam e pensam os outros a partir de sua relação com os rituais relacionados ao comer (AMARO, 2002, p. 14).

Sendo assim, a merenda escolar foi percebida pela professora na sua dimensão cultural, enquanto prática social e, conseqüentemente, como prática de significação fazendo parte do cotidiano da escola.

Como já dito anteriormente, não mencionaremos o nome da escola e os das professoras são fictícios para preservar suas identidades, posto que é imprescindível preservar direitos e interesses dos participantes da pesquisa. Nesse sentido, evidenciamos a ética em pesquisas na área da educação, posto que é necessário contribuirmos de forma responsável com mudanças na sociedade, construindo uma escola capaz de olhar o outro e acolhê-lo com mais sensibilidade.

Partimos do pressuposto de que a ética rege toda e qualquer relação humana, uma vez que é relevante para fomentar o respeito, a moral, a integridade e a justiça nas relações sociais. Na área educacional, segundo Freire (1996, p. 19-20) “a ética consiste numa marca da natureza humana absolutamente indispensável”. No entanto, a ética deve ir além dos princípios éticos formais, entendidos como sendo de cunho burocrático, ou seja, que considera as normas vigentes no Brasil. O anonimato e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido estão entre as que mais se destacam burocraticamente, porém para pesquisa social não é suficiente. Os Conselhos de Ética se apoiam em princípios básicos: consentimento informado, fraude, privacidade e confiabilidade, e precisão, princípios questionados por Christians (2006), que denomina esta perspectiva de ética utilitária.

Com respeito às pesquisas na área social e que tratam do contexto escolar, é mais

coerente a abordagem da ética que “[...] situa o domínio moral dentro dos propósitos gerais da vida humana que as pessoas compartilham contextualmente e por meio de limites culturais, raciais e históricos.” (WHITE, 1995 *apud* CHRISTIANS, 2006, p. 150).

Os sujeitos se constituem socialmente nas relações com o outro, mediados principalmente pela linguagem. Segundo Christians (2006), a vida e, portanto, a obrigação moral para com o outro, se alimentam desses encontros dialógicos. Sob essa perspectiva, o cuidado em relação ao outro, a esse alguém com quem interagimos e que nos constitui, é essencial. O autor propõe, então, os princípios da ética por ele denominada de ética social. Segundo essa perspectiva, é central que as interpretações construídas pelo pesquisador retratem com seriedade as várias interpretações dos sujeitos partícipes da pesquisa, justamente porque estes constroem significados culturais diferentes daqueles valorados pelo pesquisador. Desta forma, fica garantida a representação transcultural e multivocal, sustentada pelo comprometimento da palavra acordada entre pesquisador e comunidade. Essa perspectiva contribui para que se considere o discernimento moral, isto é, o descobrimento de verdades morais próprias do sujeito referentes à compreensão do que este considera digno. Esses cuidados, em que as ideias e os significados culturais dos sujeitos da pesquisa são legitimados como contribuições importantes, contribuem para sua capacitação e resistência.

De acordo com esses princípios éticos, assim como com as reflexões e discussões em relação à fronteira e ao cenário escolar, bem como à cultura como prática social, vale mencionar que, além do projeto Pedagogia del Entrelugar, a Unioeste - Campus Foz do Iguaçu, outras ações estão movimentando acadêmicos, professores e pesquisadores, no sentido de envolver a comunidade local no diálogo sobre o multilinguismo que permeia a fronteira.

A região da Tríplice Fronteira (Argentina/Brasil/Paraguai) representa um espaço de conflitos linguísticos e culturais, mas também de interação e integração dos grupos que a habitam. Segundo consta do Sistema de Gerenciamento de Projetos (SGPJ) o projeto “Multilinguismo e sociedade na tríplice fronteira”, em andamento desde 2017 e coordenado pela Prof^a Dra. Isis Ribeiro Berger, apresenta uma metodologia que “envolve uma ação processual de caráter educativo, social, cultural e científico, estabelecendo diálogos interdisciplinares e a indissociabilidade entre ações de ensino, pesquisa e extensão”³⁰ (SGPJ, 2021, n/p). A equipe realiza oficinas e encontros sobre o tema, que também estão atrelados a

³⁰ <https://midas.unioeste.br/sgpj/consultaextensao#/>

pesquisas envolvendo as políticas linguísticas e a gestão das línguas, esperando despertar e acentuar a participação de toda a comunidade interessada.

Em relação à formação de professores e a educação do entorno para atuar no sociolinguisticamente complexo do cenário de fronteira, a professora Maria Elena Pires Santos coordenou o Grupo de Estudos para acadêmicos da pós-graduação, professores e pesquisadores, a partir de 2014, vinculado ao “Grupo de Pesquisa Estudos Interdisciplinares: Políticas Linguísticas, Diversidade e Fronteiras”. Em 2020, propôs, também, um Projeto de Extensão, intitulado Grupo de Estudos: Formação Ampliada do Professor e Educação do Entorno, também vinculado ao Grupo de Pesquisa, com a finalidade de propor e ampliar discussões relativas à pluralidade linguística e cultural, políticas linguísticas e os grupos minoritários, fronteiras, migração, gêneros, teoria racial crítica, tecnologia na educação, decolonialidade, interculturalidade, ética, linguagem ciborgue, translinguagens, entre outros temas que se mostrarem centrais na formação ampliada do professor (PIRES-SANTOS, 2018)”³¹ (SGPJ, 2021, s.p.).

Percebe-se, dessa forma, que as universidades locais - UNILA, UNIOESTE e IFPR - vêm abrindo espaços para discussão sobre questões que permeiam a educação no contexto fronteiriço, evidenciando sua complexidade. Isto nos mostra que precisamos ir além das teorias e ideologias que alimentam o senso comum no seio da escola e fora dela, desvendando as relações de poder imbricadas na educação. As políticas públicas existem para solucionar problemas e garantir o bem-estar de todos na construção de uma sociedade mais justa e humana.

No próximo capítulo, abordaremos as políticas que regem as escolas municipais da cidade com o intuito de perceber como a diversidade linguística e cultural está contida nas suas normas, sem esquecer que as características identitárias que parecem isolar-nos uns dos outros e que criam estigmas não devem ser vistas como obstáculos para diálogo, mas como o início, ou seja, o construtor de novas perspectivas educacionais.

³¹ <https://midas.unioeste.br/sgpj/consultaextensao#/>

CAPÍTULO II

*“Seria uma atitude muito ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que permitisse as classes dominadas perceber as injustiças sociais de forma crítica”
Paulo Freire (1984, p. 89)*

Neste capítulo, apresentamos a discussão sobre as políticas públicas educacionais e linguísticas que subjazem às orientações do município de Foz do Iguaçu, focalizando a questão da pluralidade linguística e cultural, características da região de fronteira. Primeiramente, observamos de que forma esses conceitos são contemplados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que, a partir de 2018, tornou-se referência para reelaborar os currículos em todas as redes e escolas do Brasil, no Projeto de Educação do Município (PE) e no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola onde as professoras da pesquisa estão lotadas. Esses documentos determinam as diretrizes da escola no que se refere à formação dos alunos, orientando as atividades pedagógicas de acordo com o contexto no qual se inserem e com as determinações dispostas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996).

2.1 DESVENDANDO A PLURALIDADE LINGUÍSTICA E CULTURAL

A língua, além de ser uma ferramenta comunicativa, auxilia na construção da cultura e da identidade dos sujeitos. Maher (2010) nos atenta para a questão da identidade linguística dos sujeitos em contextos multi/plurilíngues, como o apresentado nesta pesquisa, pois representa “o modo como interpretam culturalmente sua relação com as línguas com as quais convivem” (MAHER, 2010, p. 38). Em outras palavras, representa a forma como percebem o mundo e o “outro”. A língua estabelece relações de reciprocidade linguístico-culturais nos diversos contextos situacionais, construindo a identidade dos sujeitos, ou seja, a língua, a cultura e a identidade são inerentes, dinâmicas, híbridas e estão em constante transformação.

O oeste do Paraná se caracteriza pelas línguas e a cultura de seus primeiros habitantes, basicamente migrantes alemães, italianos e castelhanos, sem contar os indígenas que habitavam a fronteira e todo o solo brasileiro, mesmo que silenciadas ou estigmatizadas, sendo esta conceituada pelos pesquisadores como uma região que apresenta uma acentuada riqueza linguística e cultural, que vem se ampliando ao longo da sua história.

Na região, habitam e transitam brasileiros de várias regiões, paraguaios, argentinos, indígenas, chineses, japoneses, árabes, migrantes refugiados oriundos de países como Haiti, Síria, Venezuela, Senegal, entre outros, com diferentes línguas e culturas. Embora a pluralidade linguística seja evidente, ainda persiste, no Brasil, o mito do monolinguismo, construído com base no imaginário colonial, ou seja:

Surgiu da complexa articulação de forças, de vozes escutadas ou apagadas, de memórias compactas ou fraturadas, de histórias contadas de um só lado, que suprimiram outras memórias, e de histórias que se contaram e se contam levando-se em conta a duplicidade de consciência que a consciência colonial gera (MIGNOLO, 2005, p. 40).

O arraigado monolinguismo, segundo Bagno (1999), estigmatiza os falantes de línguas minoritárias e autoriza a escola a exercer *violência simbólica*, como Bourdieu (1998) teoriza, impondo a língua e a cultura das classes hegemônicas na construção de um currículo escolar que não contempla as peculiaridades linguísticas e culturais do contexto de fronteira. A escola é um espaço que propicia o afastamento ou a aproximação de grupos sociais, pois, por meio das relações entre os alunos no contexto escolar, emerge o contato com a família, que oportuniza, dessa forma, as trocas linguísticas e, conseqüentemente, a integração.

Segundo Maher e Cavalcanti (2009), a escola:

Não pode ser tratada como se fosse um local pasteurizado e homogêneo onde não há lugar para as diferenças, principalmente, se levarmos em consideração que a diferença, quando ignorada, pode se tornar foco de temor, desdém ou agressividade. E é sempre importante lembrar que o discurso que está na sala de aula provém da sociedade, que inclui a família, os amigos, as redes sociais, a mídia, as associações organizadas, os partidos políticos etc. (CAVALCANTI; MAHER, 2009, p. 47).

Berger (2016) considera que as ações de políticas linguísticas elaboradas no Brasil tendem para a homogeneização linguística e contribuem para a construção desse mito, o que reflete na educação. Por isso, ao discutir o tema plurilinguismo no Brasil, sugere que se reflita sobre as políticas linguísticas vigentes, para que os professores que atuam em escolas inseridas em contextos sociolinguisticamente complexos percebam a relação intrínseca desse ambiente com as línguas. O mito em relação à homogeneidade linguística, muitas vezes, é abordado nos programas educacionais, porém as ações focalizam os grupos hegemônicos, invisibilizando as diferenças e marginalizando os grupos minoritários. Segundo Pires-Santos

(2004), dificilmente se aborda “a complexidade multilíngue brasileira, seja nas áreas de fronteira ou não” (PIRES-SANTOS, 2004, p. 16).

Contradizendo essa visão monolíngue e monocultural, Maher (2007) afirma que o Brasil é um país multilíngue, mesmo que as línguas faladas não sejam reconhecidas. Além do português como língua oficial e a Libras como língua cooficializada, muitas línguas indígenas e de migrantes são faladas no país, e integram a cultura brasileira. Segundo Maher (2013), existem pelo menos 222 idiomas falados no Brasil, como língua materna: aproximadamente 180 línguas indígenas, em torno de 40 línguas de migrantes, duas línguas de sinais (Libras) e a língua portuguesa. A respeito das línguas indígenas, parece oportuno destacar que, dentre as línguas minoritárias, são as únicas que possuem garantia constitucional: o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas - RCNEI³².

Sendo assim, é necessário discutir sobre o conceito de pluralidade linguística e cultural, dada a importância de considerá-las na construção, transformação e compreensão da sociedade, levando em consideração que as identidades são construídas nas práticas discursivas.

O contexto fronteiriço é considerado multi/plurilíngue pelas diferentes línguas que transitam no seu território, resultado da colonização, diásporas e contatos linguísticos. Nesse cenário, destacamos o castelhano, língua oficial de quase todos os países que fazem fronteira com o Brasil. Outras inúmeras línguas são também faladas nesses países da Tríplice Fronteira como línguas maternas de migrantes das mais diferentes regiões do planeta como, por exemplo, chineses, coreanos, indianos, árabes etc. que vieram atraídos pelo intenso comércio transnacional, principalmente em Ciudad del Este, no Paraguai. Além dessas, o Paraguai tem como língua oficial o castelhano e o guarani que, pelo entrelaçamento dessas duas línguas ao longo da sua história, fez surgir o jopara. Todas essas línguas circulam intensamente entre os países da Tríplice Fronteira.

O *jopara*, mistura da língua espanhola com a língua guaraní, é percebido em contextos familiares ou informais no Paraguai, sendo invisibilizado em relação a ambas as línguas que a

³² Este documento, publicado em 1998 pelo MEC, orienta a elaboração de projetos curriculares das escolas indígenas do país. Porém, não é um documento pronto para ser usado em qualquer contexto. Também em 2021, a Comissão de Cultura da Câmara dos Deputados aprovou o Projeto de Lei 3074/19³², pelo qual os municípios que possuem comunidades indígenas passaram a ter os idiomas indígenas como línguas cooficiais. Segundo a jornalista Cleia Viana da Câmara de Notícias dos Deputados “isso garante a prestação de serviços e a disponibilização de documentos públicos nas línguas oficial (português) e cooficiais. No Brasil, as cooficiais são adotadas apenas em nível municipal”. <https://www.camara.leg.br/noticias/772181-comissao-aprova-projeto-que-preve-linguas-indigenas-como-cooficiais/>

constituem e que ocupam uma posição privilegiada no país, sendo reconhecidas como línguas oficiais e fazendo parte do currículo escolar.

Segundo Gasparin (2016), em contextos rurais no Paraguai, a língua jopara é a que a mais utilizada tanto na escola quanto fora dela. Porém, não tem o prestígio do castelhano que está vinculado ao poder socioeconômico, à educação formal e ao espaço urbano.

Assim como o jopará, na fronteira surgiu o assim denominado “portunhol”. Pires Santos (2017, p. 528) expõe que o termo “portunhol” é utilizado para fazer referência “às práticas de linguagem em que ocorrem entrecruzamentos entre o português e o espanhol”. e que, mesmo sendo característica da comunicação entre os habitantes da fronteira, é considerada como amostra do não conhecimento linguístico em relação a ambas as línguas, sendo estigmatizada principalmente por professores de línguas que atuam nesse contexto.

Garcia (2009) e Canagarajah (2013) denominam essas práticas de linguagem criativas, caracterizadas por um repertório linguístico dinâmico e flexível, de “translinguagens”, das quais os habitantes da fronteira se valem para dar sentido aos seus mundos. Essas criativas refletem a complexidade linguística e cultural do contexto fronteiriço, pois foge do crivo das políticas educacionais e linguísticas que defendem o mito da homogeneidade linguística e cultural.

Fazendo referência ao emaranhamento de diferentes línguas nesse cenário, Pires-Santos (2017) chama a atenção para o surgimento do movimento literário denominado “Portunhol Selvagem”, cujas obras mesclam o português, o guarani, o espanhol, o inglês e, como argumentam seus idealizadores, abriga qualquer outra língua que se dispuser a compartilhar suas práticas de linguagem. Parafraseando Ronai (1970), Amarante (2009, s.p.) afirma que o “Portunhol Selvagem” jamais cairá no mar do esquecimento, “uma vez que ninguém trabalhou seu léxico, nem sua gramática. Suas regras nascem espontaneamente e estão sempre em ebulição, são aquelas de quem o usa”.

O pensamento de Amarante se opõe ao de muitos professores de línguas que ainda perseguem o bilinguismo perfeito, ideal, completo e equilibrado, “o domínio nativo de duas línguas”, como definido por Bloomfield (1933), em que o bilíngue é concebido de modo abstrato, independentemente do contexto sócio-histórico no qual se insere (MAHER, 2007). A contemporaneidade exige que se repense a formação do professor, para incorporar a proposta de Cavalcanti, (2013), quanto a uma formação ampliada do professor de línguas, que transcenda a perspectiva linguística e acompanhe a dinamicidade da tecnologia e seja:

Sofisticadamente inter- e transdisciplinar, socialmente engajada, antropológicamente atenta, plural em seu foco, para incluir os estudos do letramento, os estudos sobre multilinguismo com as questões de intercompreensão e práticas translíngues, os estudos sobre transculturalismo. Essa visão de educação lingüística ampliada teria espaço para o conceito de intercompreensão via, por exemplo, práticas translíngues. Teria também abertura de espaço, por exemplo, para uma Pedagogia culturalmente sensível (Ladson- Billings, 1994) e dialogaria com a educação do entorno proposta por Maher (2007) (CAVALCANTI, 2013, p. 226).

No contexto da fronteira, o reconhecimento da pluralidade de línguas e culturas nas políticas educacionais e lingüísticas ainda é tímido, pois como constatou Juliani (2021) em sua dissertação, embora haja um número significativo de pesquisas realizadas na fronteira que abordam a pluralidade lingüística e cultural local, esses resultados dificilmente chegam à sala de aula. Buscando interferir nessa configuração, ações importantes têm sido implantadas nos cursos de Letras Português/Espanhol e Letras Português/Inglês, campus de Foz do Iguaçu como, por exemplo, a inclusão de uma disciplina intitulada *Pluralidade Linguístico-Cultural, Política Linguística e Ensino* a partir de 2017 justamente para contemplar o importante papel dessas temáticas na formação inicial ampliada do professor. Dessa forma, abrem-se as possibilidades para que os alunos possam ampliar suas significações em relação ao mundo, focalizando “a complexidade dos processos sociais, culturais, políticos e históricos, buscando entender as diferenças não como ameaça, mas como uma riqueza translingüística e transcultural” (PIRES SANTOS, 2017, p. 534).

A seguir, abordamos as políticas lingüísticas que subjazem a área educacional brasileira, com foco em Foz do Iguaçu, cidade onde as diversas línguas e culturas transitam no cotidiano nos mais variados contextos, como acabamos de mostrar, ora em contato, ora em conflito, mas pertencentes à vasta riqueza lingüística e cultural da fronteira.

2.2 ENTREVENDO AS POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS E EDUCACIONAIS

Como mencionamos anteriormente, Foz do Iguaçu, cidade brasileira localizada ao oeste do Paraná, faz fronteira com dois países: a Argentina, cujo idioma oficial é o Espanhol, e o Paraguai, com dois idiomas oficiais, o castelhano e o guarani. Ademais, várias línguas indígenas e de imigrantes circulam no contexto, o que nos mostra que o prefixo “mono” não cabe em relação às línguas e às culturas. Apesar desses dados, no Brasil, as políticas lingüísticas e educacionais não levam em consideração essa questão. Percebemos que são áreas que se complementam e que precisam dialogar para que sejam assegurados direitos

humanos e sociais no processo educacional, para alcançar oportunidades e condições mais justas.

Hamel (1999) afirma que o “maior desafio para as políticas linguísticas em relação à integração que se apresenta na contemporaneidade é abandonar a posição assimilacionista em que se encontra, onde as diferenças são “problema”, e alcançar uma que reconheça as “múltiplas diversidades como um enorme recurso ecológico humano e um tesouro de visões de mundo e universos discursivos” (HAMEL, 1999, p. 289). Leroy e Pires Santos (2017) apontam a urgência em se discutir, cada vez mais, as políticas linguísticas, as práticas pedagógicas e os sistemas educacionais por uma perspectiva que percebam a língua como um sistema que rompa com a estrutura colonial autônoma, fechada e segmentada para incluir as minorias silenciadas pelos discursos dominantes, não necessariamente no contexto de fronteira geográfica, porém, na fronteira que habita dentro de nós.

No Brasil, essa questão já aparecia em décadas passadas, em que a língua era uma arma nas relações de poder. No governo de Getúlio Vargas (1937-1945), houve a campanha da nacionalização, que tinha como objetivo “integrar” os imigrantes e seus descendentes à cultura brasileira. Eram proibidos de falar uma língua estrangeira em público, mesmo em celebrações religiosas e na escola, ou em qualquer instituição de ordem social, criada para preservar sua cultura. Essa atividade era considerada perigosa e esses falantes eram obrigados a encerrar suas atividades. Constatamos, então, a política do silenciamento e abrasileiramento (ALTENHOFEN, 2004), em que a questão da cidadania e da identidade cultural desses grupos não foram respeitadas.

Para Hamel (2003, p. 50-51), “os direitos linguísticos fazem parte dos direitos humanos fundamentais, tanto individuais como coletivos, e se sustentam nos princípios universais da dignidade dos humanos e da igualdade formal de todas as línguas”. Ressaltamos que, segundo Oliveira (2003), esses direitos linguísticos possuem duas características importantes: são importantes e difíceis, posto que “articular os direitos linguísticos de comunidades, grupos e pessoas que partilham um mesmo espaço é imprescindível para a convivência; isso, entretanto, é um empreendimento extremamente complexo” (OLIVEIRA, 2003, p. 16).

Como vimos, sempre existiram e continuarão existindo sujeitos com o intuito de legislar sobre a língua conforme interesses políticos, seja como forma de delimitar territórios ou como proteção de direitos, quando um grupo se sente ameaçado linguisticamente por outro nesse mesmo território (CALVET, 2007), sem considerar as reais necessidades linguísticas e culturais desses sujeitos. Para o autor, os termos “política linguística” e “planejamento

linguístico” formam um binômio, em que a primeira corresponde às grandes escolhas na relação entre língua(s) e sociedade, as intervenções, e a segunda corresponde à implementação prática dessas escolhas, que podem partir diretamente do Estado ou de ações de indivíduos ou grupos.

Nesse sentido, mencionamos a Reforma do Ensino Médio, instituída pela medida provisória nº 746, e que foi transformada na Lei 13.415/2017, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), em que o ensino da Língua Espanhola foi retirado como obrigatório. Essa reforma também altera parte do currículo do Ensino Fundamental no que se refere ao ensino de línguas: conforme o Artigo 26 § 5º, “no currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa” (BRASIL, 2017). A Lei prevê a oferta do inglês já no Ensino Fundamental e, logicamente, no Ensino Médio:

Art. 35-A § 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino (BRASIL, 2017).

Esse acontecimento não privilegia a pluralidade linguística e cultural, considerando o fato de que o Brasil faz fronteira com vários países falantes da Língua Espanhola, como mencionado anteriormente, aspecto que evidencia ricos diálogos culturais no contexto de fronteira, sem esquecer línguas outras, como as indígenas e quilombolas. Retirar a Língua Espanhola dos currículos é retirar dos alunos a possibilidade de refletir sobre diversos países da América Latina que tiveram ou têm problemas sócio-históricos semelhantes aos do Brasil, impede o conhecimento linguístico e o contato com outras culturas, inserindo-se, como aponta Canclini (2003), numa “globalização imaginada”, como a tão sonhada interação, mas que na verdade representa um retrocesso na educação.

Silva (2016), professora de Língua Inglesa da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ, afirma que a escolha da Língua Inglesa como língua obrigatória no currículo reforça o discurso neoliberal presente na lei. A autora aponta, ainda:

A proposta neoliberal de educação apresenta a língua inglesa como ferramenta de instrumentalização do indivíduo para “agir no mundo globalizado”. O currículo neoliberal apresenta essa língua como um bem associado ao aumento de oportunidades de atuação em um mercado de trabalho cada vez mais internacionalizado. Saber a língua inglesa significa possuir um bem simbólico, poder dispor de um elemento a mais no *portfolio* de qualidades que tornam empregável o candidato ao trabalho. Prepara-se o

profissional para o mundo do trabalho, instrumentaliza-se o indivíduo para que possa agir na sociedade gerando lucros, e o passa a ser nada mais do que um produto a ser vendido (SILVA, 2016, p. 11).

Não é nosso objetivo desprestigiar a Língua Inglesa, porém, pontuar que não somente o estudo do inglês possibilita o acesso ao conhecimento linguístico, desenvolvendo o pensamento crítico, a interação e a mobilidade num mundo globalizado e plural. O estudo de qualquer língua possibilita esse desenvolvimento. Não há uma língua mais forte do que outra para expressar ideias, ou seja, qualquer tipo de supremacia de uma língua sobre outra. A partir dessa imposição pelo Estado-Nação, retira-se da sociedade a liberdade de escolher a língua a ser estudada na escola, apagando a questão da diversidade linguística e cultural que está presente no Brasil. Para Pfeiffer e Grigoletto (2018, p. 17), essa retirada foi “um gesto político e ideológico que, no entanto, fica encoberto pelo efeito de evidência de que não há outra escolha possível de língua estrangeira a ser ensinada na escola básica brasileira”.

O caminho trilhado desde 2005 até o momento pelo ensino da Língua Espanhola no Brasil foi bruscamente apagado por essa lei. Vale lembrar que o ensino de Língua Espanhola no Brasil teve seu auge devido a um acordo político-econômico entre Paraguai, Brasil e Argentina: o Mercado Comum do Sul - Mercosul. A assinatura desse tratado originou outro na esfera educacional, um setor que foi denominado Setor Educacional do Mercosul (SEM). Esse setor impulsionou que acordos fossem pensados para a área de fronteira, primeiramente entre o Brasil e a Argentina, incluindo depois os outros países. Em 2003, foi firmada uma Declaração Conjunta, na qual a educação foi reafirmada como espaço cultural para o fortalecimento de uma consciência favorável à integração regional, passando-se a atribuir grande importância ao ensino da Língua Espanhola no Brasil e da Língua Portuguesa na Argentina.

Arnoux (2015) assevera que, desde a assinatura do Tratado de Assunção, Protocolo de Intenciones, pelos Ministros da Educação dos países partícipes do Mercosul em 1991, persiste-se na

Dimensión cultural de la integración, asentada en el origen común y en futuro que los países involucrados se comprometen a alcanzar. Asimismo, los firmantes del Protocolo declaran lo que ha sido reiterado en las posteriores declaraciones y acuerdos: el interés de difundir el aprendizaje de los idiomas oficiales del Mercosur – español y portugués – a través de los Sistemas Educativos; formales, no formales e informales; y acuerdan el desarrollo de programas educativos, entre otras, en el área de “formación de

la conciencia ciudadana favorable al proceso de integración”, lo que implica una valoración de la dimensión política (ARNOUX, 2015, p. 42-43).³³

Arnoux (2015) alega que a educação surgiu como estratégia para consolidar a integração entre as nações, ponto fundamental e positivo para incorporar o ensino de Língua Espanhola nas escolas brasileiras e da Língua Portuguesa nas escolas dos países hispanofalantes. A proximidade das fronteiras e o aumento das relações comerciais também foram os motivos que levaram os governos a tornarem as línguas obrigatórias nas escolas:

Dispositivos normativos en el cual las leyes de oferta obligatoria del español en las escuelas secundarias brasileñas (ley brasileña N° 11.611/05) y del portugués en las escuelas secundarias argentinas (ley argentina N° 26.468/09) constituyen en un aporte significativo (ARNOUX, 2015, p. 16).³⁴

Diante do exposto, como já dissemos, não questionamos qual língua deva ser referendada, mas onde buscar apoio para que o ensino da Língua Espanhola continue no currículo, pois, historicamente, teve uma trajetória nas escolas de fronteira e no país como um todo, e, geograficamente, o Brasil está cercado por países cuja língua oficial é a Língua Espanhola, com quem tem relações históricas, culturais, educacionais e econômicas em comum.

Nesse sentido, é necessário dar ouvidos aos posicionamentos dos professores de Língua Espanhola quanto às suas perspectivas diante da degradante realidade que assola a classe no Brasil com o novo decreto. Segundo publicação da Associação de Professores do Paraná, em Foz do Iguaçu- APP Sindicato/Foz- a Língua Espanhola será excluída das escolas de educação básica a partir de 2022. Professores e alunos das escolas e universidades da rede estadual, organizados no movimento #FicaEspanhol no Paraná, trabalham em diversas ações, na tentativa de mobilizar e conscientizar a todos sobre a importância de manter a língua espanhola não somente no Estado, mas em todo o território brasileiro, devido às necessidades regionais apresentadas em termos linguísticos, sociais e culturais.

³³ Dimensão cultural da integração, baseada na origem comum e no futuro que os países envolvidos se comprometem a alcançar. Da mesma forma, os signatários do Protocolo declaram o que vem sendo reiterado nas declarações e acordos subsequentes: o interesse em difundir o aprendizado das línguas oficiais do Mercosul – espanhol e português – por meio dos Sistemas Educacionais; formal, não formal e informal; e acordar no desenvolvimento de programas educativos, entre outros, na área da "formação de consciência cidadã favorável ao processo de integração", o que implica uma avaliação da dimensão política (ARNOUX, 2015, p. 16).

³⁴ Dispositivos regulatórios nos quais as leis de obrigatoriedade da oferta de espanhol nas escolas secundárias brasileiras (Lei brasileira nº 11.611/05) e de português nas escolas secundárias argentinas (Lei argentina nº 26.468/09) constituem uma contribuição significativa (ARNOUX, 2015, p. 16).

No contexto de fronteira, desde 2005, estão sendo desenvolvidas políticas linguísticas e educacionais relevantes, por evidenciarem ações em prol da educação intercultural. Foram pensados e executados vários projetos por instituições e universidades públicas, contemplando as características peculiares da fronteira, com foco nas escolas da rede municipal e estadual. O assunto gera discussões e reflexões, buscando novas propostas educacionais em relação às línguas, pois está estreitamente relacionado a questões políticas, geográficas, econômicas e sociais de determinado território.

Um dos principais projetos executados foi o Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF), inaugurado em março de 2005 pelos Ministros da Educação do Brasil, Fernando Haddad, e Argentina, Daniel Filmus (FLORES, 2012). Com base numa educação intercultural, o projeto possibilitava a integração regional, levando em consideração o multilinguismo e o bilinguismo peculiares das fronteiras, com o intuito de promover a aprendizagem da Língua Espanhola e da Língua Portuguesa, oportunizando, além do conhecimento linguístico, trocas culturais. Segundo Amato (2016), o projeto está pautado em uma:

Educação Intercultural que vai além do aprendizado da e pela língua, mas uma educação com princípios morais e éticos, na qual a criança educanda é tomada como um ser completo, com necessidades e características que devem ser respeitadas. Por isso os conteúdos trabalhados foram construídos pensando não em uma transmissão rígida de conteúdos específicos, mas em algo lúdico e próximo à realidade infantil (AMATO, 2016, p. 31).

O intercâmbio docente, o cruze, realizado pelas professoras das escolas parceiras denominadas “escolas-espelho”, funcionava nas cidades gêmeas³⁵. As professoras do Brasil se deslocavam até a escola argentina e as professoras da Argentina, à escola brasileira uma vez por semana. As escolas parceiras atuavam juntas em prol da construção de uma educação intercultural (FLORES, 2012). Embora essa experiência tenha evidenciado a importância de projetos para a integração regional, com a mudança no cenário político nacional, em 2015, o Brasil perdeu o orçamento destinado ao PEIF e, conseqüentemente, as atividades foram encerradas. Lorenzatti e Torquato (2016) complementam com a informação de que, desde seu início, em 2005, até o momento do seu encerramento, o PEIF

³⁵ Segundo o Ministério da Integração Nacional, são consideradas cidades gêmeas os municípios cortados pela linha de fronteira, seja essa seca ou fluvial, integrada ou não por obra de infraestrutura, que apresentam grande potencial de integração econômica e cultural, podendo ou não apresentar a unificação da malha urbana com cidade do país vizinho. Não são consideradas cidades gêmeas aquelas com população inferior a 2 mil habitantes.

Vem sofrendo várias mudanças: do lado brasileiro, algumas escolas deixaram de integrá-lo, outras tantas foram inseridas; a assessoria pedagógica mudou de responsáveis; e o Programa mudou de status (deixou de ser projeto para tornar-se programa) para o Governo Federal. Do lado argentino, as autoridades que originalmente o sustentaram já não estão à frente dos ministérios e das secretarias, mudando do âmbito nacional (federal) para o provincial, sendo mais estável o elenco das escolas envolvidas. Todas essas circunstâncias fazem com que o andamento fique cada vez mais nas mãos dos protagonistas locais e que a percepção do espaço fronteiriço trabalhado nas ações seja mais a vivida por eles do que a caracterizada pelos documentos oficiais (LORENZATTI; TORQUATO, 2016, p. 85-86).

Esse encerramento causou um vazio que incentivou a proposição de vários projetos com foco na interculturalidade. Um deles foi o projeto *Pedagogía de Fronteira*, formado por vários docentes que atuavam no PEIF, e que, com o intuito de não deixar apagar o que já tinha sido construído nas ações formadoras com os professores da rede estadual, propõe ações permanentes de formação para os professores da rede municipal, contemplando as escolas com um número razoável de alunos de outras nacionalidades. O projeto possibilita discussões a respeito de conceitos que permeiam a fronteira: língua, cultura, identidade, preconceito, alteridade, empatia, entre outros. Ademais da formação de professores, outra ação desenvolvida no projeto é a (re)implantação da Língua Espanhola nas escolas do município. Em 2019, reunidos com o prefeito e outras autoridades municipais, tivemos a oportunidade de apresentar o plano desenvolvido para viabilizar o ensino do espanhol, assim como do inglês, nas escolas do município. Depois de muita discussão, planejamento e articulações políticas, o projeto foi aprovado. O trabalho tem se desenvolvido em várias frentes: 1) a formação de professores de espanhol e inglês em uma perspectiva intercultural; 2) a organização do currículo para a Língua Espanhola e para a língua inglesa do ensino fundamental - séries iniciais; e 3) a produção de materiais didáticos para trabalhar diretamente com os alunos.

Tallei (2018), coordenadora do projeto, ao se referir às ações executadas em relação ao ensino da Língua Espanhola, aponta seu caráter contra-hegemônico em relação às propostas do Estado-Nação, pois reflete sobre uma *Pedagogía de e para as fronteiras*, em que os participantes são agentes protagonistas de formação e questiona que, pelo fato de as escolas receberem muitos alunos de outras nacionalidades, principalmente paraguaios, a comunidade escolar deveria ser reconhecida como transfronteiriça. Também menciona que há muitos impasses em relação aos projetos que visibilizam a fronteira, destacando os recursos financeiros, inclusive para a formação continuada, ou seja, falta investimento dos órgãos públicos nesse sentido.

A distância existente entre a formação continuada e os professores é preocupante, pois é necessário propor espaço de discussões para desconstruir concepções de ensino de línguas gramaticistas, que desmotivam os alunos no processo ensino-aprendizagem e que se opõem à visão crítica e transformadora que defendemos, valorizando a pluralidade linguística e cultural.

Também as políticas educacionais que o Estado-Nação instaurou como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), por exemplo, merece atenção especial, dadas as consequências que podem aparecer nos próximos anos. As escolas, ao repensarem o currículo, poderiam apresentar temas com o objetivo de suprir a necessidade da fronteira que, como já dissemos, possui pluralidade de culturas e de identidades e acaba sendo espaço de encontros e conflitos relacionados às diferenças que a permeiam. Sendo assim, é necessário, nesta pesquisa, observar como o tema é abordado nesta lei, posto que os objetivos traçados no documento influenciam na forma como a diversidade é apresentada nas práticas pedagógicas, sem descartarmos que estão circundadas por valores advindos das relações sociais e pela rotina do cotidiano escolar (MOREIRA; CANDAU, 2007).

No seu texto escrito, a diversidade linguística é garantida como um direito de aprendizagem do aluno na Educação Básica, porém, atém-se apenas às variações da Língua Portuguesa. Essas variações são abordadas com o argumento de que a escola é o espaço ideal para discutir, analisar, tornar conhecidas as variantes consideradas como patrimônio cultural, problematizando que algumas correm risco de extinção, como as línguas indígenas e as línguas de migração. Sendo assim, espera-se que os alunos tenham conhecimento e valorizem a diversidade linguística e as implicações que possam surgir, como estigmas e preconceitos. Porém, no cotidiano escolar, conforme assevera Bagno (1999), muitos grupos sociais são estigmatizados pelo “jeito diferente de falar”. Sempre predomina a língua padrão como preferida nos diversos contextos formais, apagando a existência de outras formas de falar, de expressar a cultura e a identidade.

A língua é um elemento identitário, ou seja, toda forma de falar confere identidade aos sujeitos. Sendo assim, concordamos com Rajagopalan (2016, p. 41), ao apontar que “a identidade de um indivíduo se constrói na língua e através dela”, ou seja, é por meio da língua que construímos o pensamento, expressamos sentimentos e identificamos o “eu” e os “outros”. Segundo Bortoni-Ricardo (2004), essa superioridade de uma variante em relação à outra é também um mito enraizado na cultura brasileira.

A escola, muitas vezes, não considera a realidade social das línguas utilizadas pelos diferentes grupos da sociedade, ou seja, adota as normas da língua padrão, não reconhecendo

a diversidade linguística existente. Geralmente, os professores cumprem com a missão de corrigir os “erros”, impondo a forma correta e geralmente associando à capacidade de aprender. Muitas vezes, esses erros cometidos, conforme assevera Bortoni-Ricardo (2004), são simplesmente diferenças entre variedades da língua. Essas diferenças se estabelecem pela variante trazida dos lares, permeadas de informalidade e afetos com a cultura de letramento desenvolvida na escola. A autora ainda destaca que é pedagogicamente incorreto repreender e humilhar um aluno por utilizar uma variante diferente da norma padrão. Nesse sentido, cabe considerar práticas na perspectiva da Pedagogia culturalmente sensível, respeitando as diferenças culturais e linguísticas.

A questão do interesse por políticas que contemplem as diversas culturas teve sua origem nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e permanece na BNCC, em que é possível perceber a orientação por ações que valorizem e reconheçam culturas específicas, por exemplo, as dos indígenas, negros e quilombolas, porém, na prática, enfrentam políticas educacionais reducionistas que legitimam um conhecimento universal. Os temas são abordados em atividades paralelas, projetos sociais e experiências lúdicas de forma mascarada e irreal, uma concepção celebratória³⁶ da diversidade com discursos que levam a acreditar que respeitar e acolher as diferenças dos grupos estigmatizados é o suficiente para resolver questões sociais sérias, injustiças, que essas diferenças geram e que a sociedade omite e perpetua.

Reconhecer as múltiplas culturas de grupos socialmente estigmatizados é extremamente profícuo, porém, a forma como o tema é abordado merece atenção, pois podem-se dissimular questões sociais enfrentadas por esses grupos quando se evidenciam somente suas origens. É importante que professores promovam discussões sobre a pluralidade cultural, objetivando romper com “uma visão meramente folclórica ou exótica” do tema (CANEN, 2000, p. 138), dando espaço para percebê-la como riqueza cultural, uma concepção que não esconda o processo de subordinação e exploração sofrido pelos diferentes grupos que constituem o povo brasileiro.

A lei compreende as diferenças dos sujeitos e grupos sociais como reunidas em um grande mosaico de culturas, sem que haja contradições. Essa forma de olhar o outro “diferente” gera discussões importantes para a prática pedagógica no sentido de reduzir a discriminação, mas “o discurso positivista impede que vejamos a identidade e a diferença como um processo social e cultural permeado por relações de poder” (SILVA, 2014, p. 96).

³⁶ “A concepção celebratória de diversidade evidencia um discurso valorativo e moral, percebido por meio dos sentidos dados às práticas culturais, saberes e linguagens dos coletivos diversos” (FERNANDES, 2019, p. 97).

Evidentemente, é de suma importância efetivar uma boa convivência no contexto escolar, porém, é também necessário refletir e questionar sempre sobre aqueles que se encontram numa situação de vulnerabilidade, posto que o conflito pode contribuir para que ocorram mudanças.

É necessário desenvolver práticas pedagógicas com o intuito de desconstruir estigmas pautados em uma cultura eurocêntrica, respeitando as diferenças e a cultura do outro, valorizando o hibridismo cultural, ou seja, dando espaço para a renovação das culturas, suscitando novos sentidos. Também é importante fomentar discussões relacionadas à exploração, às relações de poder, às lutas desses povos deixados à margem da sociedade.

Nesse sentido, é essencial o envolvimento de toda a equipe na construção do currículo da instituição escolar, delineando com especificidade como trabalhar o tema. A abordagem do professor é extremamente importante para romper com o paradigma educacional mecanicista e cartesiano que há décadas nossas escolas têm como base e que não vislumbra a pluralidade linguística e cultural presente no país, muito menos no contexto de fronteira, e que considera a variedade linguística como um “desvio” que compromete a escrita e a oralidade da língua padrão. Geralmente, a escola desenvolve, nos alunos, competências linguísticas aceitas socialmente, sem considerar o contexto local. Isso faz com que os sujeitos que não se expressem seguindo a norma culta sejam estigmatizados (BAGNO, 1999).

A BNCC aponta também a Lei 10.436/2002 como importante instrumento que dá legalidade ao uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras e sua discussão nos âmbitos institucionais mais amplos referentes ao respeito e às particularidades linguísticas no ambiente escolar (BRASIL, 2017), representando o resultado vitorioso de reivindicações dos grupos identitários ligados à comunidade surda.

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.
Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Art. 2º Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil.

Art. 3º As instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde devem garantir atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva, de acordo com as normas legais em vigor.

Art. 4º O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente.

Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa.

Art. 5º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

A implementação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 também corroboraram para a inclusão da história e culturas afro-brasileiras e indígenas nos currículos das escolas brasileiras, objetivando reduzir as questões étnicas e de desigualdade social e valorizar negros e indígenas. A escola é percebida como local apropriado para desconstruir estereótipos e preconceitos referentes à diversidade intrínseca nos diversos contextos socioculturais:

Art. 1º A Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura AfroBrasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra (BRASIL, 2003).

Art. 1º O art. 26-A da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afrobrasileira 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.” (NR)

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação (BRASIL, 2008)

Tanto a lei referente ao uso da LIBRAS quanto às referentes à inclusão da história e culturas afro-brasileiras e indígenas nos currículos nos mostram que precisamos ir além dos valores transmitidos na escola, desvendando as relações de poder imbricadas na educação, a desigualdade social que gera exclusão e tantas outras questões que são aceitas e não contestadas pela população. As políticas públicas visam à solução de problemas que precisam ser resolvidos para garantir o bem-estar da sociedade. A construção de uma sociedade mais justa demanda a participação de todos. Sendo assim, uma educação que sirva para a comunidade local se constrói manifestando suas necessidades,

Torna-se central que os atores do contexto escolar repensem seu papel com práticas pedagógicas que acompanhem as características do grupo, metodologias atuais articuladas com os componentes curriculares, não esquecendo também de novas formas de avaliação. A teoria e a prática devem caminhar lado a lado, para que a educação realmente seja transformada.

2.2.1 Projeto Municipal de Educação de Foz do Iguaçu

Os Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) das escolas da rede municipal são elaborados de acordo com o currículo da Associação dos Municípios do Oeste Paranaense - AMOP. Foz do Iguaçu não possui ainda um currículo oficial, porém, está sendo construído, segundo a diretora de departamento, Eliziane Diesel. O trabalho para a elaboração de diretrizes curriculares para a região começou em 2005, com secretários municipais de educação do Oeste do Paraná. Em um primeiro momento, organizaram-se grupos para a elaboração de propostas para as disciplinas de Língua Portuguesa/Alfabetização, Matemática, História, Geografia e Ciências. Após esse trabalho, chegou-se ao documento atual, resultado de dois anos de reflexões e discussões, respeitando-se o movimento de cada rede e escola, considerando experiências vividas, assim como as teorias de alguns autores norteados por princípios do materialismo histórico-dialético, da psicologia histórico-cultural e da Pedagogia histórico-crítica (AMOP, 2007).

No decorrer de 2005, houve também reuniões dos grupos com os profissionais da Secretaria de Estado da Educação (SEED), que elaboraram as diretrizes para as escolas estaduais do Paraná, em que representantes da AMOP, professores da educação básica e das instituições de ensino superior uniram-se ao grupo, o que abriu espaço para a discussão da versão preliminar do documento. Após a elaboração, percebemos que as características do

contexto de Foz do Iguaçu, no que se refere à diversidade, são abordadas no 5º ano no ensino de Geografia e História. A AMOP (2007) propõe que o tema sobre diversidades étnicas e culturais presentes no Paraná seja desenvolvido em sala de aula, evidenciando as migrações e a miscigenação na formação do estado do Paraná.

Nessa direção, o currículo da AMOP vai ao encontro da LDB/96 e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que abordam a diversidade cultural, porém, com o olhar voltado para a educação da região Oeste do Paraná, enfocando a diversidade étnico-racial, permitindo, dessa forma, maior aproximação com a realidade do aluno.

2.2.2 O Projeto Político Pedagógico... Espelhando a Comunidade Escolar

O Projeto Político Pedagógico (PPP), segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), precisa refletir a proposta educacional da escola, reunindo propostas de ações concretas a serem executadas durante determinado período.

A escola, além de definir e organizar as ações e projetos que serão desenvolvidos no processo ensino-aprendizagem é também o espaço de formação de sujeitos conscientes e críticos, capazes de atuar individual e coletivamente na sociedade em movimentos de cooperação e transformação. O PPP precisa retratar a comunidade escolar, os problemas e as possíveis soluções, estabelecendo que todos os integrantes são responsáveis pelos resultados.

A dialogicidade incentiva que critérios e significados sejam elaborados coletivamente, com o intuito de que todos sejam contemplados positivamente no processo, considerando as ações que desenvolvem no contexto escolar. É sabido que, sem a participação da comunidade, o sonho de uma educação inovadora não será possível, posto que exige ações conjuntas.

O PPP também se configura como instrumento de planejamento e avaliação, sendo consultado a cada tomada de decisões. Nesse sentido, é necessário que seja atualizado e repensado sempre que necessário. Saviani (2003) argumenta que é no PPP que percebemos a tendência pedagógica que orientará a prática, sendo importante, ademais, que as necessidades da comunidade apareçam. O autor aponta:

Uma Pedagogía articulada com os interesses populares valorizará, pois, a escola; não será indiferente ao que ocorre em seu interior; estará empenhada em que a escola funcione bem; portanto, estará interessada em métodos de ensino eficazes. Tais métodos situar-se-ão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação a contribuição de uns e de outros (SAVIANI, 2003, p. 69).

As escolas tomam como base legal a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, exatamente nos artigos 12, 13, 14 e 15³⁷ para construir e executar sua proposta pedagógica com autonomia e com a participação da comunidade escolar em si, ou seja, com os profissionais da educação, conselhos, entre outros.

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

- I – elaborar e executar sua proposta pedagógica;
- II – administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;
- III – assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;
- IV – velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;
- V – prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;
- VI – articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;
- VII – informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola;
- VIII – notificar ao conselho tutelar do município, ao juiz competente da comarca e ao respectivo representante do Ministério Público a relação dos alunos que apresentem quantidade de faltas acima de 50% (cinquenta por cento) do percentual permitido em lei.

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

- I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III – zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV – estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V – ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

- I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público

³⁷Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf

Essa autonomia, segundo Barroso (1998), é uma maneira de gerir e orientar as diversas dependências em que os indivíduos e os grupos se encontram em seu meio biológico ou social, de acordo com suas próprias leis.

Nessa direção, Veiga (2007) nos alerta e acrescenta que a autonomia é

O resultado da confluência de vários interesses. Ela é um “campo de forças” (Barroso, 1998, p. 17), onde se confrontam e equilibram diferentes detentores de influência tanto interna quanto externa: o governo, a administração, docentes, discentes, funcionários, pais e representantes da comunidade local. É, portanto, uma construção político-social. É um meio de a escola concretizar em melhores condições suas intencionalidades (VEIGA, 2007, p. 3).

Embora as escolas tenham a mesma base nas normas educacionais, existem diferenças, de acordo com as peculiaridades do contexto no qual se inserem, assim como, também, as concepções que cada uma apresenta, considerando as expectativas dos sujeitos envolvidos no processo.

Alguns PPPs não refletem o perfil da escola e suas necessidades. Isso compromete desde o início que o documento corrobore no processo ensino-aprendizagem. Esse fato se atribui a tal “homogeneização”, que torna o currículo “sem vida, descontextualizado e amorfo” (LIMAVERDE, 2015, p. 89). A autora ainda destaca que, pelo fato de o currículo não ter identidade, acaba hierarquizando o conhecimento, valorizando o científico e deixando de lado outros saberes, como os culturais. Nesse sentido, Moreira e Candau (2007) apontam:

[...] Ainda, é inegável a pluralidade cultural do mundo em que vivemos e que se manifesta, de forma impetuosa, em todos os espaços sociais, inclusive nas escolas e nas salas de aula. Essa pluralidade frequentemente acarreta confrontos e conflitos, tornando cada vez mais agudos os desafios a serem enfrentados pelos profissionais da educação. No entanto, essa mesma pluralidade pode propiciar o enriquecimento e a renovação das possibilidades de atuação pedagógica (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 20).

A aprendizagem é tida hoje como um instituinte cultural muito valorizado. Uma cidade diversa, como Foz do Iguaçu, necessita legitimar os espaços de saberes instituídos nessa diversidade, pois, como afirmam Macedo *et al.* (2014), só podemos lutar por direitos relativos à aprendizagem se reconhecermos a heterogeneidade dos contextos e das culturas nos seus vários matizes e diálogos. Os autores ainda indicam:

Sabemos que alguns direitos conquistados são transversais a vários segmentos sociais, suas histórias e culturas, mas isso não permite se

pensarfazer políticas de currículo hipertrofiando o comum e o nacional para se galgar eficiência, eficácia e direitos. Esse é um agenciamento que traz consigo o perigo da homogeneização como política de sentido para políticas e gestão de currículos. Da nossa perspectiva e da perspectiva da nossa práxis curricular e formativa, é preciso re-existir a essa compulsão “conjuntista identitária” (MACEDO *et al.*, 2014, p. 1566-1567).

Nesse sentido, os educadores têm a possibilidade de elaborar o PPP, percebendo e ouvindo a comunidade, mostrando os rumos possíveis que a escola pode seguir. Para isso, é importante diagnosticar a real situação da escola e quais são objetivos que se quer alcançar.

Nesse sentido, Moreira (2007) afirma:

As discussões sobre o currículo incorporam, com maior ou menor ênfase, discussões sobre os conhecimentos escolares, sobre os procedimentos e as relações sociais que conformam os cenários em que os conhecimentos se ensinam e se aprendem, sobre as transformações que desejamos efetuar nos alunos e alunas, sobre os valores que desejamos incluir e sobre as identidades que pretendemos construir (MOREIRA, 2007, p. 18).

Estamos em um momento histórico, em que as Secretarias Municipais estão reelaborando o Plano Municipal de Educação (PME), as escolas estão readequando o PPP, conforme o contexto escolar, de acordo com o determinado na BNCC. Ensejamos que os documentos não sejam vistos somente como burocráticos, mas que passem a ser olhados como orientadores no processo ensino-aprendizagem, evidenciado a construção de uma identidade própria para a escola, com base na sua realidade. Sendo assim, possíveis situações de conflito podem ocorrer, porém, são essenciais, pois podem se tornar “intensas fontes geradoras de mudanças” (ANINGER, 2004).

Lamentavelmente, na BNCC, evidenciamos que as políticas educacionais apagam as peculiaridades do nosso contexto de fronteira, o qual “evidencia uma multiplicidade linguística e cultural que desmitifica a crença no Brasil como um país monolíngue e monocultural” (PIRES-SANTOS, 2010, p. 35). Isso desfavorece a promoção e a valorização das diferentes línguas que circulam no contexto fronteiriço.

O Projeto Político Pedagógico da escola onde as professoras participantes desta pesquisa atuam apresenta, primeiramente, a história da instituição, sua organização, os recursos humanos e físicos, mencionados anteriormente, quando descrevemos o espaço onde a escola está localizada. Após, aborda os recursos pedagógicos e marcos conceituais referentes ao ensino-aprendizagem. São abordadas as concepções de educação, infância, criança, desenvolvimento humano, conhecimento, currículo, ensino-aprendizagem, alfabetização e

letramento, gestão escolar, avaliação, inclusão, história e cultura afro-brasileira e indígena, e diversidade sexual.

Sendo a educação o primeiro conceito citado e o que interessa nesta pesquisa, percebemos que a escola demonstra seu objetivo ancorada no ilustre Paulo Freire, quando percebe o sujeito histórico, possuidor de uma identidade cultural, capaz de agir sobre sua realidade e o ato de educar como prática libertadora. Assim, o documento destaca:

Educar é construir, é libertar o homem do determinismo, passando a reconhecer o papel da história, é onde a questão da identidade cultural, tanto em sua dimensão individual, como em relação à classe dos educandos, é essencial à prática pedagógica proposta. Sem respeitar essa identidade, nem autonomia, sem levar em conta as experiências vividas pelos educandos antes de chegar à escola, o processo será inoperante, somente meras palavras despidas de significação real (PPP, 2018, p. 17).

Cabe-nos ressaltar a preocupação da escola no que se refere à identidade cultural dos alunos e na sua responsabilidade de construir sujeitos conscientes que valorizem a sua vivência, sua cultura, tanto fora dos muros da escola como no contexto educacional. A educação é vista, então, como agente de transformação cultural. Pensar em cultura é pensar na nossa formação identitária e na pluralidade que permeia a fronteira. Também percebemos que, ao conceituar a criança como sujeito social e histórico, partícipe de um grupo familiar com singularidades linguísticas e culturais que precisam ser respeitadas, o documento a apresenta como construtora da sua cultura, ao afirmar:

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. 21).

Embora o PPP traga para o protagonismo os significados culturais dos alunos nesse contexto, as questões relacionadas às práticas de linguagem não são explicitadas, desconsiderando que os significados culturais e as linguagens são indissociáveis, conforme afirma Canclini (2009). Portanto, é importante apresentar para os alunos o caráter multicultural da cidade de Foz do Iguaçu, pontuando a necessidade do respeito ao outro, percebendo questões culturais, assim como questionar fatores que têm desencadeado situações e atitudes discriminatórias, valorizando as diferenças e as práticas translíngues de seus alunos. Constantemente, estamos nos transformando e nos reconstruindo a partir das relações

compartilhadas, produzindo sentidos de nós mesmos e do outro. Como afirma Hall (2005, p. 44), “Estamos sempre em um processo de formação cultural. A cultura não é uma questão deontologia, de ser, mas de se tornar”.

Nesse processo, as identidades (cf. Hall, 2005; Cuche, 2002; Cavalcanti, 2001, 2003; Sarup, 1996; Signorini, 1998b; Maher, 1998; Kleiman, 1998; Bhabha, 2001; Moita Lopes, 2002, 2003) oportunizam, no contexto escolar, que a criança olhe para si e para o outro, para a sua história e para a história do outro, entrelaçando as diferenças. Não podemos opacizar o distanciamento que existe entre a realidade dos alunos e a representação social que a escola faz sobre a construção de suas identidades. A escola impõe os valores da cultura hegemônica, em um jogo de relações deslocadas entre os saberes, as interações sociais e a afirmação das identidades. Porém, os grupos estigmatizados podem reivindicar negociações e, dependendo do contexto, legitimá-las, rompendo com discursos colonizadores veiculados nesse espaço, restabelecendo, dessa forma, novas alternativas vivenciais.

Nesse sentido, segundo a direção da escola, os pais e/ou a família em si, são pouco participativos nas ações da escola e no acompanhamento escolar do aluno.

Quanto à cultura dos países vizinhos, a direção relata que a escola segue o Projeto Pedagógico do Estado do Paraná e da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná – AMOP – e são abordados conteúdos comuns a todos os municípios, ou seja, as particularidades culturais da escola não são abordadas no processo de Ensino. Mesmo o tema História e Cultura afro-brasileira e indígena, que consta no PPP da escola, é abordado superficialmente dentro dos conteúdos básicos. Não são abordadas a história e cultura Guaraní, somente se comenta dentro da Lenda das Cataratas, representada por Naipi e Tarobá, porém, não há um aprofundamento com relação à cultura Guaraní.

Percebemos, dessa forma, que as peculiaridades do contexto de fronteira, o contato com diversas línguas e culturas que dialogam dentro e fora do espaço escolar são invisibilizadas, estigmatizadas e, às vezes, silenciadas.

Para Candau e Moreira (2005, p. 37), diante desse quadro, “é 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”.

Os Projetos Políticos-pedagógicos (PPPs) são documentos que podem auxiliar nas questões relacionadas à educação intercultural, pois orienta a escola tanto nas questões institucionais com no fazer pedagógico dos seus professores. Por isso é fundamental que a comunidade conheça e especifique sua realidade, para projetar práticas educativas condizentes conforme suas necessidades. Nessa direção, no projeto Pedagogía del Entrelugar, as

atividades eram pensadas para toda a comunidade escolar: professores, pais e alunos, e mesmo havendo resistência dos responsáveis pelas crianças em comparecer a escola, a divulgação do encontro de estudos era direcionado a todos. Trabalhar em conjunto com a comunidade escolar era nosso objetivo, aproximando a escola da universidade para que o processo educativo fosse de fato concretizado.

É notório que a escola, apesar dos entraves, tenta cumprir com a responsabilidade de desenvolver o conhecimento estipulado pelos órgãos federais, estaduais e municipais, no âmbito educativo, no que concerne não só ao aspecto cognitivo, mas a temas relacionados ao cotidiano fronteiriço. Um deles é o preconceito linguístico e cultural, e minimizá-los tornou-se uma ação de toda a população envolvida, não somente da comunidade escolar, pois uma das riquezas do contexto de fronteira é a pluralidade, o trânsito e a convivência de pessoas de diferentes lugares no cotidiano da região.

No PPP da escola, observamos que a questão da diversidade linguística e cultural não é abordada com maior aprofundamento, apesar de, no cotidiano escolar, estar presentes diferentes línguas e culturas, pois, como mencionamos anteriormente, a escola recebe alunos de várias nacionalidades. Essa invisibilidade das características peculiares do contexto fronteiriço tem sido tema de pesquisas nas instituições de ensino superior da região que evidenciam as dificuldades que crianças falantes de outras línguas enfrentam no cotidiano escolar. Lima (2019), acadêmica do curso de História da Unila, analisou 13 PPPs com o objetivo de compreender se a diversidade de línguas e culturas era contemplada nos documentos. Segundo a acadêmica:

Os PPPs, assim como os currículos, são instrumentos linguísticos que transmitem discursos que se materializam na prática cotidiana dos professores. Diante disso, existe a necessidade de assegurar institucionalmente a reflexão deste debate nas escolas de fronteira, pois os professores já lidam com a realidade de crianças latino-americanas. Agora necessitam de respaldo institucional para conseguirem repensar suas práticas pedagógicas, como, por exemplo, por meio da formação continuada (LIMA, 2019, p. 42).

Acreditamos que formações continuadas estão sendo oferecidas pelas instituições de ensino superior da região, articulando teoria e prática, gerando discussões para que o professor possa refletir sobre suas práticas pedagógicas, oportunizando políticas educacionais e linguísticas que atendam à demanda da fronteira.

O projeto Pedagogía del Entrelugar é uma formação continuada de professores pensada pelo grupo de pesquisa Pesquisa, Interculturalidade e Alteridade, formado por

professores da Unila, Unioeste e IFPR com o objetivo de promover a Educação Intercultural na Tríplice Fronteira. Para isso, propõe discussões sobre temas como: fronteira, educação, interculturalidade plurilinguismo e território com o intuito de que a comunidade escolar reflita, perceba a diversidade cultural que permeia o território e respeite as diferenças. Freire (1996) afirma:

Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico necessário à reflexão crítica tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo. Quanto melhor faça essa operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade (FREIRE, 1996, p. 22).

No próximo capítulo, abordaremos as representações das professoras em relação à pluralidade linguística e cultural e sua influência na educação, nas relações com as línguas, culturas e identidades. A análise será apoiada em dados gerados nas entrevistas, áudios e observações para compreendê-las, assim como para conhecer o pensamento e a maneira como os professores atuam no contexto escolar. Isso é essencial para que se construa uma formação continuada que atenda às necessidades da comunidade escolar.

CAPÍTULO III

*“Cada persona brilla con luz propia entre los demás.
No hay dos fuegos iguales. Hay fuegos grandes y
fuegos chicos y fuegos de todos colores. Hay gente de
fuego sereno, que ni siquiera se entera del viento y
gente de fuego loco, que llena el aire de chispas.
Algunos fuegos bobos que no alumbran ni quemar:
pero otros arden la vida con tantas ganas que no se
puede mirarlos sin parpadear y quien se acerca se
enciende.*

*Del "Libro de los Abrazos"
Eduardo Galeano (2003, p. 5)*

Neste capítulo, apresentaremos as representações identitárias que os professores participantes da pesquisa constroem sobre pluralidade linguística e cultural nas escolas da Rede Municipal da cidade de Foz do Iguaçu, cenário de fronteira. Abordaremos os conceitos de representação, língua, cultura, identidade imbrincadas no contexto escolar da rede municipal de Foz, seguindo autores como Hall (2005), Bhabha (2001), Cucho (2002), Celani (2002), Pires Santos (2004), Maher (2007), Cavalcanti (2013), entre outros, evidenciando suas características: dinâmicas, plurais e incessantemente em transformação. Ademais, consideraremos as entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa, os áudios gravados com o celular e observações feitas durante a execução do projeto Pedagogía del Entrelugar, enfatizando aspectos pertinentes à resolução da questão-problema inicialmente pontuada.

3.1 REPRESENTAÇÕES... CONSTRUÇÕES DINÂMICAS DE SENTIDO... IDENTIDADE, CULTURA E LINGUAGEM EM FOCO

Na contemporaneidade, analisar a identidade dos sujeitos tornou-se muito complexo; há uma infinidade de identidades à escolha, e outras ainda para serem inventadas (BAUMAN, 2005). Conforme Signorini (1998b), dois paradigmas norteiam os estudos sobre identidade: os estudos orientados pelos paradigmas da modernidade com tendência essencialista e os estudos orientados pelos paradigmas da pós-modernidade, não essencialistas.

O primeiro refere-se aos paradigmas da tradição racionalista do Humanismo do século XVIII, segundo o qual, “o pensamento científico se organiza em torno da razão e do método, buscando sempre ‘uma rigorosa unificação’ do pensamento científico” (SIGNORINI, 1998b,

p. 349) em busca de leis gerais, da unidade e da redução do complexo ao simples. Nessa perspectiva, o sujeito é visto como centrado, unificado, homogêneo e permanece até os dias de hoje como um ideal na cultura ocidental.

Já com base nos estudos dos paradigmas não-essencialistas, de acordo com Signorini (1998b), seria impossível sustentar uma identidade fixa, homogênea e permanente, conforme proposta pelos estudos de base Iluminista. Uma posição não essencialista preconiza identidades fragmentadas, complexas, instáveis, o que possibilita rearticular a relação entre sujeito e práticas discursivas. Em outras palavras, desloca a homogeneidade do modelo clássico, para possibilidades heterogêneas, não havendo lugar também para a língua (gem) como sistema homogêneo, mas como práticas heterogêneas, sempre em desequilíbrio.

Também Hall (2005) tem contestado, em suas pesquisas, a visão essencialista de uma identidade plenamente identificada, completa, segura e coerente, afirmando ser esta uma fantasia. Segundo o autor, no cenário atual de globalização, o sujeito entra em uma condição de socialização pós-moderna, iniciando um processo de interação com outras sociedades, culturas e mundos, confrontando-se com identidades que não são pré-estabelecidas, mas são perpassadas por relações de poder, sendo construídas no discurso e, por isso, tornam-se complexas, fragmentadas, provisórias e em constante transformação. Conforme o autor (2005), a “crise de identidade” é parte de um processo de mudança muito maior, que desarticula as estruturas e processos centrais das sociedades e desestabiliza referências nas quais os sujeitos mantinham respaldo. O autor assevera que cabe conceituarmos nossas identidades como:

[...] as sedimentações através do tempo daquelas diferentes identificações ou posições que adotamos e procuramos “viver”, como se viessem de dentro, mas que, sem dúvida, são ocasionadas por um conjunto especial de circunstâncias, sentimentos, histórias e experiências únicas e peculiarmente nossas como sujeitos individuais. Nossas identidades são, em resumo, formadas culturalmente (HALL, 2005, p. 8).

Nesse sentido, entendemos que as identidades não são estáticas, estão em constante reconstrução e, para o autor, a construção ocorre no interior da representação, por meio da cultura, sendo resultado de um processo de identificação que nos permite posicionar-nos nos discursos, ou seja, na linguagem. Nessa perspectiva, a identidade emerge do diálogo entre os conceitos e definições representados para nós pelos discursos de uma cultura e pela nossa resposta a esses significados (HALL, 2000).

Fairclough (2001), ao buscar desenvolver estudos sobre o abuso do poder, sobre a dominação e sobre as desigualdades expressas e reproduzidas pelo discurso, buscando discutir a conexão entre a linguagem e as relações desiguais de poder, conceitua linguagem como ação e discurso como prática social, isto é, como uma forma de as pessoas agirem sobre o mundo, sobre o outro e também um modo de representação. Sob o ponto de vista do autor, a linguagem está centralmente envolvida em poder e lutas pelo poder, mediante suas propriedades ideológicas.

Assim, torna-se central contribuir para o surgimento geral de uma consciência crítica da dominação e suas modalidades, para que, assim, possam se desencadear resistências e contribuir para a realização de mudanças. A consciência crítica, então, é tomada no sentido de mostrar conexões que podem estar escondidas para o povo, tais como as conexões entre linguagem, poder e ideologia.

Cavalcanti (2001), referenciando Sarup (1996), percebe as identidades como construções sociais que não dependem de classe, etnicidade, religião ou nação. São construídas pela linguagem, representações em que os sujeitos se reconhecem e percebem quem não são: o “outro”. A identidade é concebida a partir da diferença, posto que “existe sempre em relação à outra identidade mantendo uma relação dialética com a alteridade. A identificação acompanha a diferenciação” (CUCHE, 2002, p. 182-183).

Segundo Rajagopalan (2003) uma característica da contemporaneidade é a ausência de fronteiras culturais, o que determina que as identidades estejam em constante transformação. Essa é a perspectiva também assumida por Moita Lopes (2002, p. 34-37), ao afirmar que a “construção da identidade é vista como estando sempre em processo, pois é dependente da realização discursiva em circunstâncias particulares” e, por isso, “as identidades estão sujeitas a mudanças, isto é, podem ser reposicionadas”. Canagarajah (2007) complementa, afirmando que, dado o fluxo transnacional dos sujeitos que caracteriza as comunidades na atualidade, é o multilinguismo que leva ao reconhecimento da diversidade e da hibridização como centrais nas discussões sobre língua e identidade.

Na questão da hibridização, Bhabha (2001) afirma que não há identidade cultural única e “pura”, pois o contato com outras culturas propicia o deslocamento das identidades, ou seja, o trânsito da cultura em um espaço entre o “eu” e o “outro”. Pires Santos (2004) afirma, com base no autor, que esse espaço, denominado “Terceiro Espaço”, “possibilita o surgimento de outras posições pelo deslocamento das histórias que o constituem, levando a novas iniciativas políticas e novas estruturas de autoridade, muitas vezes inadequadamente compreendidas” (PIRES SANTOS, 2004, p. 83). Porém, o discurso proferido define

estrategicamente as posições dos sujeitos, determinado pelas relações de poder: colonizador x colonizado ou dominador x dominado, e onde as diferenças são fontes de estereótipos e preconceitos. No discurso colonial, o dominador reconhece, mas rejeita, a diferença cultural do outro, proferindo juízos de valor: atrasados, sujos, trapaceiros, preguiçosos; ademais, estimula o sentimento de “querer ser como o outro”, ao que Bhabha (2001) chama de fetichismo.

A primeira dinâmica aplicada no projeto *Pedagogía del Entrelugar*, “Frases Inacabadas”, foi proposta às professoras com o intuito de trazer à tona os estereótipos construídos pelo senso comum, que cristalizam as representações sobre os diversos grupos que compõem a Tríplice Fronteira e que também influenciam o nosso discurso, o discurso do professor.

Nas orientações para execução da atividade, as formadoras usaram uma linguagem essencialista que induziu a representação homogeneizante dos grupos étnicos que constituem a população de Foz do Iguaçu, como se todos os seus integrantes fossem iguais: “os paraguaios são... os árabes são...”. Nas respostas a essas questões, são evidentes os discursos coloniais proferidos, posto que, durante anos, tivemos uma formação na perspectiva positivista, com uma concepção de professor prático, com o domínio de uma série de metodologias para serem aplicadas nas salas de aulas.

Excerto I- Gravação do primeiro encontro de estudos do projeto *Pedagogía del Entrelugar*, ocorrido em maio de 2018

Formadora: *Vamos começar a completar as questões? Os árabes são...*

Professoras: *machistas, racistas, incentivadores de guerras, gananciosos.*

Formadora: *Os paraguaios são...*

Professoras: *porcos, sujos, muambeiros, pobres, sofridos, preguiçosos, injustiçados...*

Professora Susana: *Nossa! Coitados dos paraguaios!*

Professora Luisa: *Humildes e acolhedores também valorizam muitos os professores... Verdade...*

Formadora: *O que penso dos argentinos?*

Professoras: *são arrogantes, metidos, grossos*

Professora Andréia: *Não gostam de banho. As casas são sujas, a sujeira está impregnada no povo que tem descendência européia, a limpeza na casa é tudo no paninho. Aqui a gente joga água... Lá é tudo no paninho.*

Professora Sara: *Eu não acho...*

Professora Luisa: *Está querendo ganhar ponto com as professoras? Cara de pau (risos)*

Professora Iris: *O negócio é quebrar os paradigmas...*

Formadora: *O que tem na Argentina?*

Professoras: *Papa, Maradona, queijo, vinho, azeitona*

Formadora: *Nas Arábias?*

Professoras: *culinária maravilhosa, homens bonitos, temperos, muitas mulheres, ouro, guerra, poligamia.*

Formadora: *No Paraguai?*

Professores: *imposto baixo, contrabando, agricultura, chipa...*

Formadora: *Nossas opiniões são de maneira geral construídas de acordo com os nossos valores, crenças e atitudes.*

Certamente influenciadas pelo formato das perguntas que lhes foram feitas, as professoras se alinham às representações (HALL, 2005) contraditórias (*machistas, racistas, sujos, muambeiros, arrogantes, etc. e, ao mesmo tempo, Papa, queijo, Maradona, vinho, culinária maravilhosas, homens bonitos, temperos, etc.*) que são comuns em contexto de fronteiras, onde as interações são perpassadas por conflitos.

As falas das professoras aparecem sobrepostas e as representações se sustentam na perspectiva do estado/nação para delimitar grupos de nacionalidades diferentes. Da mesma forma, selecionam traços partilhados, mesmo que não haja correspondência com uma única nação, como acontece com a denominação “árabes”, que homogeneiza sob um único rótulo, várias nações. Essas representações, em sua maioria, estabelecem estereótipos extremamente negativos e etnocêntricos. Os adjetivos atribuídos de forma naturalizada e essencializada, como se todos tivessem as mesmas características comuns e partilhadas, circulam no contexto da Tríplice Fronteira, construídos pelo senso comum, inclusive no contexto escolar, lugar importante para a construção de identidades. Sendo assim, atribuir ao outro determinadas características pressupõe a hierarquização nas relações de poder, em que o reconhecimento da superioridade de uns leva ao sentimento de inferiorização do outro. Pires Santos (2004) afirma:

O que vemos está ligado ao que vivemos em um determinado momento e/ou antes dele e, além disso, se projeta também para o futuro. Isto faz com que nosso olhar esteja sempre carregado de nossas crenças, de nossos valores (culturais, éticos, morais), de nossos preconceitos, de nossos pontos de vista políticos, de nossa história pessoal (PIRES SANTOS, 2004, p. 13).

Na Tríplice Fronteira, os conflitos de representações entre os habitantes das cidades que a compõem são constantes, pois as identidades se confrontam a todo instante, assim como as línguas, as culturas e o processo de afirmação das nacionalidades que as permeiam. Na contemporaneidade, mesmo que as fronteiras não sejam tão marcadas, nos “entrelugares”, como conceitua Bhabha (2001), a voz das classes dominantes, refletidas nos discursos hegemônicos, dissimulam as diversidades. Na América Latina, isso é uma constante; somos

as *vozes do sul* (MOITA LOPES, 2006), os colonizados, representados pela falta de recursos que garantam o bem-estar dos sujeitos.

Vale a pena retomar, aqui, o processo histórico de colonização na América Latina que se iniciou pela dominação e exploração de negros e indígenas, povos que tiveram suas línguas e culturas silenciadas. Hoje, isso se reflete nas nossas vidas, causando momentos difíceis principalmente no que se refere à educação, que se pauta, geralmente, pela mera reprodução da cultura dos dominadores, invisibilizando a diversidade linguística e cultural.

Observa-se que, nas palavras das professoras, os paraguaios são intensamente estigmatizados e o preconceito está pautado em função de sua origem linguística, cultural e étnica, sendo representados no contexto fronteiriço como sinônimo de país do contrabando, da falsificação, da preguiça e da sujeira e que se pauta, principalmente, na cidade de fronteira, que se caracteriza como zona de livre comércio. Nesta representação está implícita uma visão essencialista, no sentido de que existe uma identidade, uma cultura, uma história superior que inferioriza os “outros”, os “diferentes”, os não brasileiros, autocontida e autossuficiente, o que reforça a homogeneidade de ser e estar no mundo. Segundo Silva (2014), as representações em torno do outro, independentemente da sua nacionalidade, mostram a intolerância com relação ao diferente:

Em geral, consideramos a diferença como um produto derivado da identidade. Nesta perspectiva, a identidade é a referência, é o ponto original relativamente ao qual se define a diferença. Isto reflete a tendência a tomar aquilo que somos como sendo a norma pela qual descrevemos ou avaliamos aquilo que não somos (SILVA, 2014, p. 74-75).

A não aceitação do outro também pode ser originada por uma rivalidade construída em alguma das esferas sociais, como ocorre entre argentinos e brasileiros no futebol. Uma das formadoras, de nacionalidade argentina, conta episódios vivenciados na Argentina, durante sua graduação com colegas brasileiros.

Excerto II- Fala de uma professora formadora Joelma. Gravação feita no primeiro encontro de estudos do projeto Pedagogía del Entrelugar, ocorrido em abril de 2018

E o que eu posso falar... Isso faz muito tempo quando eu fazia o professorado de letras na Argentina e tinha colegas brasileiros e eram professores argentinos... Estou falando de 20 anos atrás, pode ser que tenha mudado esse cenário. Eu tinha colegas que não queriam sentar do lado dos colegas brasileiros, não queriam mesmo. Falavam “não eu aí não sento”. Mas não era... Às vezes é por puro desconhecimento. O que a gente pensa do brasileiro na Argentina no geral... Ah! Que é simpático, que é solidário, que é uma pessoa alegre...

Professoras: *é isso mesmo?*

Espera aí que não terminei... Mas tem uma briga com o futebol. Por exemplo, colegas que não queriam sentar ao lado do brasileiro era ou porque o futebol falava mais alto ou porque o brasileiro era estranho... O jeitinho... O jeitinho brasileiro... Dá um jeitinho para tudo... Não leva nada sério.

Retomando a questão de que as representações estereotipadas reproduzem a não aceitação do outro, tema comum na América Latina, no excerto em análise a formadora exemplifica a não aceitação do brasileiro por questões esportivas, principalmente na área futebolística e por uma característica dada ao povo brasileiro em relação ao seu *jeitinho*. Tanto na antropologia quanto na sociologia, a formação de estereótipos tem sido muito estudada e enfatizada, no sentido de se contrapor a essa perspectiva essencialista. A criação de estereótipos é complicada porque, como afirma Bhabha (2001), ela se torna um rótulo. Por isso a importância de trazer essas discussões para um curso de formação de professores, justamente para que sejam contestadas e evitadas.

Ferreira *et al.* (2012) apontam que o *jeitinho* se caracteriza como um fenômeno complexo e multifacetado, com diferentes dimensões de sentido, dentre elas: a criatividade, a corrupção e a quebra de normas sociais³⁸. A primeira está relacionada à resolução criativa e inovadora de problemas, sem violar normas sociais. A segunda representa as situações nas quais a resolução de problemas se dá por meios ilícitos e a terceira representa o uso do *jeitinho* para burlar normas sociais que dificultam a resolução de um problema.

Após as discussões sobre essas representações construídas com relação aos povos que convivem na Tríplice Fronteira, outras representações são também construídas envolvendo a temática, como manifestado pela professora Luisa, no excerto a seguir, evidenciando que a prática pedagógica no contexto local exige múltiplos saberes relacionados à pluralidade linguística e cultural. Sendo assim, a formação de professores precisa ser permanente, reflexiva e dinâmica, fundamentada em uma perspectiva culturalmente sensível (BORTONI-RICARDO; DETTONI, 2001), que incentive também a pesquisa e a desconstrução de paradigmas essencializados.

Nesse sentido, percebemos a importância de discutir conceitos imbrincados na educação na Tríplice Fronteira para desconstruir estereótipos que originam estigmas e

³⁸ É interessante constatar que, na cultura chinesa, há um traço cultural semelhante ao *jeitinho*: o *guanxi*. O *guanxi* também é utilizado no cotidiano chinês para resolver problemas, porém, apresenta várias diferenças em relação ao *jeitinho*, principalmente porque o construto brasileiro não envolve redes de contatos influentes e relações sociais já existentes entre as pessoas, como é o caso do *guanxi*. Luo (2001) defende, de acordo com a sua investigação, que o *guanxi* possui seis traços importantes: utilitarista, recíproco, transferível, pessoal, de longo prazo e intangível.

preconceitos e, conseqüentemente, influenciam nas representações das professoras sobre a diversidade linguística e cultural. Se nos primeiros encontros percebemos estereótipos extremamente negativos e etnocêntricos, à medida que foram se ampliando as discussões durante o desenvolvimento do projeto, foi possível notamos um reposicionamento no discurso das professoras, no sentido de reivindicar uma proposta educacional que considere as diversas línguas e culturas que dialogam no contexto local.

Excerto III– Entrevista com as professoras partícipes do projeto Pedagogía del Entrelugar- 23 abril de 2019

Formadora Olga: *Como vê essa proposta de educação (educação intercultural) para o contexto da Tríplice Fronteira?*

Professora Luisa: *Em se tratando de estarmos em uma Tríplice Fronteira com 81 etnias e cruzarmos a todo o momento com paraguaios, argentinos, árabes, japoneses, chineses etc. esses diferentes grupos tornam a cidade uma das mais cosmopolitas do Brasil. Seria muito interessante que tivéssemos uma proposta de educação voltada para essa pluralidade linguística de nossa cidade.*

No contexto da Tríplice Fronteira, como a professora Luisa coloca, a perspectiva da diversidade se coaduna com o que diz Silva (2014, p. 73), ou seja, “a diferença e a identidade tendem a ser naturalizadas, cristalizadas e essencializadas” exigindo posicionamentos distoantes diante das interações cotidianas. Desta forma, é possível que os professores desconstruam “o que foi construído durante séculos” (CAVALCANTI, 2015, p. 301), abrindo espaço para “formar um professor crítico-reflexivo e ético, bem como investigar sua formação” como complementa Miller (2013, p. 103), ao se considerar as múltiplas preocupações com as transformações no contexto escolar.

Nesse sentido, retomamos a formação linguística ampliada de professores proposta por Cavalcanti (2013), conectada também a outros campos do saber, com o intuito de sensibilizar os professores em “relação à diversidade e à pluralidade cultural, social e linguística” (CAVALCANTI, 2013, p. 212). Ao problematizar as situações, investigá-las e sistematizá-las com os professores, entre eles também os formadores, estamos significando e ressignificando nossos conhecimentos e nossas representações. Esse movimento reflexivo se reveste de uma grande vantagem, pois o conhecimento adquirido influencia a prática pedagógica permitindo, como afirma Bortoni-Ricardo (2008, p. 48), “uma operacionalização do processo ação-reflexão-ação”.

Compreendemos que, para alcançarmos uma educação na perspectiva intercultural, discutida coletivamente entre os professores partícipes e as formadoras, é fundamental

reconhecer as língua(gen)s, identidades e culturas na sua complexidade, como processos em permanente (re)construção. Considerar a linguagem como uma prática social deixa implícita a indissociabilidade entre linguagem e identidades e, automaticamente, inclui a cultura no sentido que lhe atribui Canclini (2015, p. 41), como “o conjunto dos processos sociais de significação ou, de um modo mais complexo, abarca o conjunto de processos sociais de produção, circulação e consumo da significação na vida social”, ou seja, a cultura é constitutiva das interações cotidianas de todos, no sentido de que, nos movimentos mais comuns, desenvolvemos o processo de significação, o que implica dizer que não existem sujeitos sem culturas, pois somos todos sujeitos culturais, históricos e sociais.

Segundo Hall (2002), construímos os significados culturais de acordo com a maneira como os utilizamos, como dizemos, pensamos ou sentimos, ou seja, o que significam essas coisas para nós, como as representamos. Também para Cavalcanti e Maher (2009), as culturas, compreendidas como os sentidos que atribuímos a tudo que existe no mundo, estão em permanente e difícil diálogo, pois seus significados não são sempre consensuais e estão imbricados em relações de poder onde quem tem a hegemonia serve de impulso para quem está numa condição inferiorizada.

Dessa forma, não basta apenas perceber e respeitar as diferenças; é necessário refletir sobre as relações de poder subjacentes a essas construções. Cavalcanti e Maher (2009) opinam que, nos programas de ensino e nos currículos referentes à formação de professores, é relevante que se realize:

Um exame crítico dos diferentes discursos e das diferentes manifestações linguísticas, culturais e sociais presentes na sociedade contemporânea, de modo que eles possam formar alunos cidadãos comprometidos e respeitosos para com as questões e as ações de seu tempo (CAVALCANTI; MAHER, 2009, p. 24).

Nesta pesquisa, partimos do pressuposto de que as identidades estão ligadas às culturas, posto que são construídas nos discursos culturais, estabelecendo, dessa forma, nossa percepção de mundo. Da mesma forma que Canclini (2015), Cucho (2002) e Hall (2005) argumentam que as identidades não são fixas no tempo e no espaço, mas sim (re)construídas nas relações sócio-históricas. Portanto, a identidade não é algo que nasce com os sujeitos, mas se constrói socialmente, determinando a posição dos agentes, orientando suas representações e escolhas (Cucho, 2002). Hall (2005) acredita que as identidades estão em transição e que são construídas no discurso por diferentes tradições culturais, e, devido à multiplicação dos

sistemas de significação e representação cultural, confrontamo-nos com uma infinidade de identidades possíveis (HALL, 2005).

Em toda parte, estão emergindo identidades culturais que não são fixas, mas que estão suspensas, em transição, entre diferentes posições; que retiram seus recursos, ao mesmo tempo, de diferentes tradições culturais, e que são produto desses complicados cruzamentos e misturas culturais que são cada vez mais comuns num mundo globalizado. As culturas híbridas constituem um dos diversos tipos de identidade distintivamente novos produzidos na era da modernidade tardia (HALL, 2005, p. 88-89).

Desta forma, como assevera Bhabha (2001), se faz eminente pensar nas culturas, assim como nas identidades e nas linguagens, como sendo híbridas, abertas e em constante transformação.

O diálogo entre identidades culturais diferentes não é algo historicamente novo, pois a sociedade sempre foi efêmera, embora esta característica tenha se ampliado atualmente. Na contemporaneidade, o ir e vir de um lugar para outro tem sido uma constante (PARAQUETT, 2010) e se distanciar do seu lugar de origem para viver em outro lugar com características climáticas, históricas e culturais diferentes, a interação com outros sujeitos é necessária. Isso tem provocado o (des)encontro de identidades culturais. Quando olhamos para o nosso contexto sul-americano, por exemplo, salta aos nossos olhos a complexa pluralidade linguística e cultural, em que o entrelaçamento entre os povos se amplia enormemente: indígenas, descendentes dos colonizadores, afrodescendentes, oriundos de movimentos migratórios das mais diferentes regiões do globo etc. Conforme sintetiza Rajagopalan (2016, p. 40), os contextos sociais plurais têm aumentado e se fortalecido pela “crescente migração e a entremesclagem cultural sem precedentes”.

Essas configurações plurilíngues e pluriculturais são constantes no território da Tríplice Fronteira, e, segundo as professoras entrevistadas, a escola onde atuam apresenta essas características de forma potencializada. Há várias línguas e culturas presentes no cotidiano escolar, como explicita a professora Luisa, no excerto abaixo.

Excerto IV- Entrevista com as professoras partícipes do projeto Pedagogía del Entrelugar- abril de 2019.

Formadora Olga: *Como se caracteriza o contexto onde a escola em que trabalha está localizada? Que línguas dialogam nesse contexto? As várias línguas presentes no contexto são consideradas nas práticas escolares? As diferenças culturais são percebidas?*

Professora Luisa: *Na maioria das vezes, no nosso contexto, acontece o preconceito social e linguístico com os alunos e pais que se utilizam ou trazem do seu ambiente social e*

familiar essa variedade linguística tão comum em nossa cidade. Hoje em nossa escola temos somente alunos paraguaios, mas já tivemos uma variedade de línguas, tais como angolanos, indianos, árabes, crianças que só falavam o inglês. As diversas línguas presentes não são refletidas nas práticas escolares e as diferenças culturais podem ser percebidas na língua, comportamento em geral, hábitos e costumes de cada povo.

A professora Luisa, formada nos cursos de Letras e Pedagogia, aponta que essa pluralidade de línguas dá espaço para o preconceito linguístico, não só com os alunos, mas também com os pais falantes de línguas diferentes. Segundo Mazzuno e Ribeiro, (2017, p. 948) “certos preconceitos linguísticos são revelados e o aprendizado gera dificuldades não só para o aluno, mas também para o professor no momento de ensinar”.

As representações em torno do “outro” indicam a intolerância como “diferente” sendo a alteridade desconsiderada e negada, dando margem ao surgimento de limites que se manifestam material e simbolicamente, especialmente no contexto de fronteira, onde línguas e culturas transitam no cotidiano ocasionando conflitos, pois as identidades são confrontadas e questionadas a todo instante.

Bagno (1999, p. 15) coloca que o preconceito linguístico prejudica o processo educativo porque, “ao não reconhecer a verdadeira diversidade do português falado no Brasil, a escola tenta impor sua norma linguística como se ela fosse de fato a língua comum a todos”. O autor também faz referência a uma questão pontual para esta pesquisa, como o fato de a escola não considerar o contexto geográfico na qual se insere, impulsionando estigmas e conflitos identitários. Na fronteira, as pessoas estão mais propensas a estereotipar línguas, culturas, pessoas, criando subjetividades dessas culturas “outras”, modos de ser e fazer “outros”, ou seja, de outras identidades.

Foz do Iguaçu faz fronteira com a Argentina e Paraguai, o que possibilita um contato intenso entre os povos e suas línguas: portuguesa, castelhana, guarani e demais línguas de migração. Portanto, segundo Sturza (2005, p. 47), o contato linguístico é inevitável, pois “as fronteiras geográficas são preenchidas de conteúdo social” ao que Campigoto (2000, p. 17) amplia dizendo que “a fronteira se dá na e pela linguagem” onde os preconceitos se tornam mais evidentes, se tornando necessário um esforço ampliado para que sejam desconstruídos.

No excerto seguinte a formadora descreve nosso contexto, evidenciando estereótipos vivenciados no cotidiano.

Excerto V - Gravação feita no primeiro encontro de estudos do projeto Pedagogía del Entrelugar ocorrido em abril de 2018- Formadora Jussara

Formadora Jussara: *A gente aprende em casa desde pequeno quem somos nós e quem são esses outros. Cinco minutos assistindo jornal daqui você já entende que o paraguaio dirige mal, que desrespeita todas as situações de fronteira, que os argentinos são chatos e a gente vai reprojando isso todos os dias no cotidiano. Nossos alunos trazem isso para escola e essa dificuldade, como a outra formadora colocou, de entender tudo isso que para mim é muito diferente, acontece todos os dias na escola. Todos os dias uma criança árabe na sala de aula que ela não entende as nossas relações de proximidade, de afeto, pode ser tão agressivo. Cumprimentar uma pessoa de determinadas religiões, tocar nas pessoas pode ser tão agressivo... A gente nunca sabe. A gente se isola de diferença, a gente cria essa imagem que chama de preconceito. E essa ideia que a gente tem, a gente não deixa nem essa pessoa falar, você já sabe quem ela é. Ela não precisa nem abrir a boca, você olha o véu e já sabe. Você olha os traços orientais você adivinha toda a história, quem é, onde mora e o que faz. A gente faz essas associações naturalmente e o mais difícil é conversar e conhecer, conhecer exatamente o que é que é diferente. A gente tem muito medo dessas diferenças, a gente tem muito medo de lidar com tudo que é estranho, que incomoda, que tira a gente da zona de conforto, que quebra o que a gente fica generalizando. Os argentinos são... mas a nossa formadora não. Os paraguaios... os chineses... mas aí eu tenho alunos que -será que realmente incorporam tudo aquilo? Meu aluno nem dirige por que eu vou falar aquilo? A gente fica imaginando coisas...*

Como a formadora Jussara menciona, os habitantes da Tríplice Fronteira convivem cotidianamente com outras línguas e culturas, com sujeitos diferentes no agir e no pensar. Alguns tendem a rejeitar tudo que lhe é diferente ou está em desacordo com seus valores ou padrões culturais, atribuindo juízos de valor, se colocando como o modelo a ser seguido e, conseqüentemente, inferiorizando e conceituando demais significados culturais como desviantes.

Os significados culturais construídos pela alimentação, pela vestimenta, pelos rituais religiosos, pelas formas de interação, entre, outros, por exemplo, muitas vezes são vistos com estranheza e geram insegurança na forma de agir por parte do professor, como afirma a formadora: *“Todos os dias uma criança árabe na sala de aula que ela não entende as nossas relações de proximidade, de afeto, pode ser tão agressivo. Cumprimentar uma pessoa de determinadas religiões, tocar nas pessoas pode ser tão agressivo... A gente nunca sabe.*

Essas representações tornam conflituosa a educação na fronteira, assim como as relações entre professores e alunos, sendo a língua também uma questão relevante. Candau (2012) afirma que a escola é o palco onde as relações entre muitas diferenças étnicas, culturais e linguísticas se enfrentam com o caráter monocultural da cultura escolar, dando espaço para o preconceito e discriminações no nosso cotidiano. Ribeiro (2015, p. 211) assevera também que “o multiculturalismo na e pela fronteira, faz com que os sujeitos estrangeiros se sintam em meio a um balaio de gatos” devido aos conflitos socioculturais e linguísticos. O ensino da língua portuguesa é abordado como se fosse a língua materna de

todos e não como uma língua adicional. Retomamos aqui a necessidade de que faça parte da formação inicial e contínua dos professores e também de toda a comunidade escolar, reflexões que estejam voltadas para o acolhimento e para o trabalho em contextos em que se amplia a complexidade linguística e cultural.

Excerto VI- Gravação do encontro de estudos do projeto Pedagogia del Entrelugar - maio de 2018- Professora Susana

Professora Susana: Tenho três crianças libanesas que falam português fluentemente, árabe e chinês. A mãe não fala português. Quando ela vinha na escola, vinha com intérprete junto porque não entendia nada. É muito triste, nem ela não se entendia. O pai tem comércio no Paraguai e eles já moraram em cinco países. Agora as crianças aprendem muito rápido. Primeiro eles estudaram na escola libanesa, e depois aí passaram para a nossa escola pela facilidade de acesso. Eles estão super adaptados ao Brasil, eles não querem mais voltar. Eles sentem falta da família, das pessoas que ficaram lá. Eles moravam em uma região de guerra, por isso, não sentem tanta saudade, mas como ficaram parentes eles voltam para passear. [...] a nacionalidade é tudo misturada, os alunos são de tantos lugares e estão aqui.

Segundo a fala da professora Susana e partindo do pressuposto de que as representações estão presentes em todas as práticas sociais e servem para dar sentido ao mundo dos sujeitos, as identidades construídas dentro das escolas nos mostram como os atores lidam com as diferentes representações que circulam nesses espaços. A representação da professora em relação aos libaneses é de admiração pelas identidades fragmentadas e pelo multilinguismo que apresentam. De acordo com a necessidade familiar mudam de lugar adquirindo, na passagem, traços culturais locais: a língua, a vestimenta, o comportamento, a alimentação e a educação. Quando as crianças ingressam na escola, muitas vezes, entram em conflito com suas identidades, pois é como Moita Lopes (2002) argumenta, o espaço onde se expõem a significados que afirmam ou contestam quem são de acordo com o que construíram na esfera familiar.

Outra questão abordada pela professora Susana diz respeito à fácil adaptação das crianças árabes ao contexto escolar o que vai ao encontro à pesquisa de Kaust (2012) quando entrevista os participantes árabes em relação a viver em Foz do Iguaçu. A autora evidencia o verbo “amar” usado pelos entrevistados para manifestar o apreço de habitar a Tríplice Fronteira caracterizando os brasileiros como bondosos e afetuosos e considerando os árabes como “nômades”, por motivos que atravessam séculos e que envolvem questões econômicas e de relações de poder.

A maioria atravessa a fronteira com o Paraguai diariamente devido ao comércio que

possuem, onde ganham dinheiro para fazer uso da “cultura” adquirida no Brasil: morar, comer e utilizar serviços de saúde. Porém, sentem necessidade de voltar ao Líbano para renovar-se e reviver a cultura árabe que representa a força da identidade nacional. Kaust (2012) citando Hall (2005) e Sarup (1996), aponta sobre identidade fragmentada/complexa, em função de que as pessoas se posicionam e se reposicionam a todo momento, muitas vezes se contradizendo, mas optando pela posição mais adequada ao momento.

Essas interações do cotidiano, que estabelecem características às diversas nacionalidades que convivem na Tríplice Fronteira, se refletem no contexto escolar. Os árabes, libaneses e sírios, em grande escala, representam, como mencionado anteriormente, o comércio no bairro da região norte de Foz do Iguaçu onde a escola está localizada, tendo sucesso na atividade comercial e, conseqüentemente, boas condições financeiras. As crianças possuem materiais escolares diferenciados, aparelhos celulares de última geração, roupas e calçados de qualidade, que destoam das outras crianças que frequentam a escola. Contudo, apresentam dificuldades no processo ensino-aprendizagem, devido à língua. A professora Susana afirma que muitos pais árabes contratam professoras particulares para ajudarem os filhos nas atividades e na aquisição da língua portuguesa, pois é do seu interesse que alcancem um bom desempenho escolar. Também, essa professora, acompanha a mãe árabe quando tem que comparecer à escola por não ter conhecimento da língua portuguesa. Por outro lado, o depoimento do Excerto VI mostra que os alunos são multilíngues, têm facilidade de se adaptarem às mudanças e “aprendem rápido”, o que demonstra uma crença positiva da professora em relação aos alunos que têm o português como segunda língua ou terceira língua.

Na sequência, apresentamos o excerto de um episódio vivenciado pela professora Susana em relação à linguagem, citado pela professora Andréia, onde narra de forma “picaresca”, quando pais, um árabe e outro paraguaio, compareceram à escola para informações sobre desempenho escolar dos seus filhos.

Excerto VII- Gravação do encontro de estudos do projeto Pedagogía del Entrelugar-maio de 2018- Professora Andréia e Susana

Professora Andréia: Ela tem um aluno paraguaio e olha como falava com o pai.
Professora Susana: O pai chegava na escola e dizia... Qué tá falando... qué tu papá³⁹ está falando em casa, no comprende... dinero... Manda tudo para acá para estudar, usted... su hermano...escuta su papá... Escuta su papá... No comprende Marcelito... Marcelito. (Risos...

³⁹ Papá em castelhano – papai.

professora imitando sotaque paraguaio do pai). Hablo todo el día para él... nhednhed (Imitando guarani).

Formadora Joelma: *E ela falava assim com pai?*

Professoras: *Sim, ela falava junto com o pai (risos)*

Professora Susana: *Agora o pai árabe dizia... Escuta o baba⁴⁰... Escuta o baba... Agora todo mundo chama o menino de baba. A moça da cantina um dia chegou na sala de aula e perguntou: quem que é o baba para entregar a fichinha para ele... (risos)*

Pelas colocações das professoras percebemos que quando nos deparamos com uma língua que não é a nossa, determinadas formas fonéticas, lexicais ou gramaticais da língua do outro parecem “esquisitas ou engraçadas”, sem contar também que estranhemos as construções que assumem significados diferentes em relação à língua portuguesa e que podem influenciar no preconceito linguístico em relação à fala do outro.

Santos (2002) também destaca que, quando se desconhece o universo do outro, temos uma imagem superficial construída no contato efêmero ou, muitas vezes, sem ter contato, a qual acaba sendo divulgada entre os sujeitos que pertencem àquele grupo e caso não se transforme ou enriqueça, segundo a autora (2002, p. 3) pode “ficar congelada no estereótipo, aprisionando o outro e cegando o sujeito, pois não lhe permite enxergar para além dela, constituir outras formas de relação”.

Segundo Hall (2002), os significados culturais instituem as práticas sociais, e reconhecê-los faz parte dos critérios da nossa própria identidade, quando sentimos que pertencemos a determinado grupo, compartilhando os sinais e dando significado a tudo que permeia nossa vida. Dessa forma, a linguagem se move a partir da representação, concebendo-se em sistemas de representação.

Hall (2002) aborda três teorias que discutem a representação: a reflexiva, a intencional e a construcionista. Cada uma delas apresenta abordagens diferenciadas para a interpretação dos significados nas mensagens. Na primeira, a linguagem reflete o verdadeiro significado já instituído no mundo; na segunda, o falante impõe o significado por meio da linguagem; e, na terceira, em que se apoia sua concepção, a linguagem é um produto social, no qual os significados são construídos a partir dos sistemas de representação. Para o autor, a representação é:

La producción de sentido de los conceptos en nuestras mentes mediante el lenguaje. Es el vínculo entre los conceptos y el lenguaje el que nos capacita para *referirnos* sea al mundo ‘real’ de los objetos, gente o evento, o aún a los

⁴⁰ Baba em árabe – papai.

mundos imaginarios de los objetos, gente y eventos ficticios (HALL, 2002, p. 4).⁴¹

Hall (2002) cita dois sistemas de representação: as mentais e a linguagem. As representações mentais são construídas por conceitos e imagens na nossa mente, conferindo-lhes sentido. Sem elas, não poderíamos interpretar o mundo (HALL, 2002). Exemplo disso são os objetos que fazem parte do nosso cotidiano. Porém, também formamos conceitos abstratos, que não sentimos nem tocamos, como “guerra, ou morte, ou amizade, ou amor” (HALL, 2002, p. 4), e, às vezes, que nem conhecemos como sereias, anjos, demônios.

Esses conceitos abstratos mudam conforme as culturas e abrindo um parêntesis, percebemos isso quando trabalhamos no projeto o tema Língua, Cultura e Identidade numa atividade após as discussões, tiveram que pensar sobre estratégias e intervenções pedagógicas interculturais para o contexto de fronteira, em uma perspectiva interdisciplinar, unindo teoria e prática. O tema escolhido foi a “morte”, ocasionando num primeiro momento, surpresa impactante às professoras, pois, de acordo com os significados culturais que construímos no Brasil, a temática mais amedronta do que provoca saudação. Porém, em outras culturas, como a mexicana, por exemplo, os significados culturais são outros, embora estejamos cientes de que as culturas não são consensuais, mesmo para aqueles que pertencem ao mesmo grupo (CAVALCANTI; MAHER, 2009).

Explicitando o tema para orientar o leitor, o México tem uma cultura cheia de ressignificações. Seu povo celebra o *Día de los Muertos* com uma festiva manifestação popular. Segundo Neto (2017), “os mortos, como parte do imaginário coletivo, servem para expor indagações sobre o como se vive: falar sobre a morte é falar sobre a vida”. Para que as professoras tivessem mais dados para reconstruir esse conceito tivemos a amostra de dois filmes: “Viva- A vida é uma festa” e “Frida Khalo para niños”.

No primeiro, a representação da cultura mexicana está em evidência. O tema “morte” está inserido na história de um menino de 12 anos que quer muito ser um músico famoso, mas se depara com a desaprovação da família. Determinado a mudar essa situação, acaba desencadeando uma série de eventos ligados a um mistério de 100 anos. A aventura, com inspiração no feriado mexicano do Dia dos Mortos, acaba gerando uma extraordinária reunião familiar e revela a forma como os mortos visitam os vivos, recebem as oferendas e como são esquecidos após a morte.

⁴¹ “A produção de sentido dos conceitos em nossas mentes ocorre por meio da linguagem. É o vínculo entre os conceitos e a linguagem que nos capacita para referirmos tanto ao mundo ‘real’ de objetos, pessoas ou eventos, ou mesmo aos mundos imaginários de objetos, pessoas e eventos ficcionais” (HALL, 2002, p. 4, tradução nossa).

No filme sobre Frida Khalo (1907-1954), pintora surrealista do século XX, ícone da cultura mexicana, também é possível observar a construção de sentido do povo mexicano sobre a vida e a morte, assim como as obras que a pintora retratou da cultura mexicana e das representações sobre si mesma. Também, tornou-se símbolo feminista, por seu engajamento e empoderamento social frente ao conservadorismo.

Percebemos que, para que os sujeitos possam compartilhar esses conceitos, é necessário que pertençam à mesma cultura, com semelhantes interpretações de mundo, sendo a linguagem o meio para intercambiá-los. A linguagem é o segundo sistema de representação, a qual correlaciona conceitos e ideias com os “signos” construídos culturalmente, ou seja, com palavras escritas, imagens visuais, músicas etc. Hall (1997, p. 6) resume os sistemas de representação, ao afirmar:

En el corazón del proceso de sentido dentro de la cultura hay, por tanto, dos ‘sistemas relacionados de representación.’ El primero nos permite dar sentido al mundo mediante la construcción de un conjunto de correspondencias o una cadena de equivalencias entre las cosas -gente, objetos, eventos, ideas abstractas, etc.- y nuestro sistema de conceptos, o mapas conceptuales. El segundo depende de la construcción de un conjunto de correspondencias entre nuestro mapa conceptual y un conjunto de signos, organizados o arreglados en varios lenguajes que están por, o representan esos conceptos. La relación entre las ‘cosas’, conceptos y signos está en el corazón de la producción de sentido dentro de un lenguaje. El proceso que vincula estos tres elementos y los convierte en un conjunto es lo que denominamos ‘representaciones’⁴².

Nas ciências sociais, essa perspectiva se vincula à “virada cultural”, em que a representação é concebida como fundamental para a própria constituição das coisas. Nessa perspectiva, a cultura é vista como constituinte da vida social e a linguagem se destaca na construção e na circulação do significado. A cultura é, para o autor, “a soma de diferentes sistemas de classificação e diferentes formações discursivas aos quais a língua recorre a fim de dar significado às coisas” (HALL, 2002, p. 10).

Com a “virada cultural”, a cultura passa a ser considerada construtora da vida social, e a linguagem alcança destaque na construção e circulação do significado. Também nessa nova

⁴² “No coração do processo de significação dentro da cultura, há, portanto, dois ‘sistemas de representação relacionados’. O primeiro nos permite dar sentido ao mundo, construindo um conjunto de correspondências ou uma cadeia de equivalências entre coisas – pessoas, objetos, eventos, ideias abstratas etc. – e nosso sistema de conceitos, ou mapas conceituais. O segundo depende da construção de um conjunto de correspondências entre nosso mapa conceitual e um conjunto de signos, organizados ou dispostos em várias linguagens que estão por ou representam esses conceitos. A relação entre ‘coisas’, conceitos e signos está no coração da produção de sentido dentro de uma linguagem. O processo que liga esses três elementos e os transforma em um conjunto é o que chamamos de ‘representações’” (HALL, 2002, p. 6, tradução nossa).

fase, o econômico e o político são considerados produções culturais, impondo limites à cultura, delineando as práticas sociais. Como assevera Hall (2002, p. 14), “a cultura é, portanto, uma parte constitutiva do ‘político’ e do ‘econômico’, da mesma forma que o ‘político’ e o ‘econômico’ são, por sua vez, parte constitutiva da cultura e a ela impõem limites”. O significado cultural é o resultado do caráter discursivo que damos às coisas.

Nesse sentido, segundo Veiga-Neto (2003), essa mudança linguística e cultural abriu espaço para questionamentos entre cultura e educação, a qual apresentava um sistema intelectual totalitário, arrogante, de cunho determinista, cuja missão era divulgar “àqueles que estão entrando no mundo, o que é mesmo este mundo e como ele funciona” (VEIGA-NETO, 2003, p. 13).

A escola representa um importante espaço para minimizar conflitos linguísticos, culturais e identitários. Segundo Santos (2004), para que isso seja possível, as propostas educacionais devem ser ressignificadas de acordo com o contexto em que a escola está inserida.

No excerto a seguir, a professora Iris fala da dificuldade na comunicação com seu aluno egípcio e dos recursos que utiliza para ser compreendida por ele e por seu pai, o que exemplifica os sistemas de representação propostos por Hall (2002), em que o sujeito constrói significados para o seu mundo, utilizando “múltiplas práticas discursivas” ou translanguagens, como denomina García (2009, p. 45), utilizando todos os recursos de seu repertório linguístico.

Excerto VIII- Gravação do encontro de estudos do projeto Pedagogía del Entrelugar-maio de 2018- Professora Iris

Professora Iris: Eu tenho um aluno que é egípcio, ele não entende o que eu falo e eu não entendo o que ele fala, mas já aprendeu a pedir para ir ao banheiro. Eu mostro uma foto. Aí ele pega o tradutor do celular e tenta mostrar. Eu olho. Para as crianças é mais fácil de entender. Elas mais se entendem. Eu não sei como se entendem. Elas falam palavras soltas. Para o pai comprar uma caixa de lápis de cor, eu tive que pegar uma caixa vazia ir lá, e mostrar. Mas ele não entendia nada. Aí eu vou conversar com ele e ele só pede desculpa, desculpa. Mas eu não estou brigando. Porque são as primeiras palavras que ele aprendeu para se comunicar. A língua é muito diferente. Eles têm dificuldade para interpretar, para falar.

Percebemos que, mesmo diante do fato de a professora e o aluno apresentarem línguas diferentes, conseguiram comunicar-se, por meio de estratégias como o uso de tradutor com a ajuda de celular pelo aluno, pois é nas práticas discursivas que os sujeitos constroem significados que interferem na constituição das (suas) identidades e representações. Moita

Lopes (2002, p. 30) afirma que “é por meio desse processo de construção de significado, no qual o interlocutor é crucial, que as pessoas se tornam conscientes de quem são, construindo suas identidades sociais ao agir no mundo por intermédio da linguagem”.

Para Celani e Magalhães (2002, p. 321), “as representações são um conjunto de significações construídas sócio-histórica e culturalmente, a partir de negociações entre os participantes da interação”. Para as autoras, as representações estão sempre ligadas a questões políticas, ideológicas e teóricas, ou seja, permeadas de relações de poder. Esse conceito coincide com a concepção de ideologia de Bakhtin (2004), como um reflexo das estruturas sociais marcadas e observadas na e pela linguagem, conforme explica Flores (2012):

Bakhtin compreende que a palavra é produto sócio-histórico e ideológico que reflete e refrata uma realidade. Esta realidade implica ainda pensar nas esferas sociais, pois cada campo da atividade humana (ou esfera social) tem suas peculiaridades linguísticas e ideológicas. O autor propõe que a interação verbal seja compreendida como um sistema reversível e interacional entre sujeitos, o que significa que uma palavra sempre se dirige a alguém, constituindo-se como uma ponte entre os interlocutores (FLORES, 2012, p. 39).

Moita Lopes (2002) assevera que a linguagem se destaca no contexto da sala de aula, espaço em que as pluralidades são percebidas e se manifestam nas interações aluno/aluno e professor/aluno, construindo os significados e sendo enriquecedora para a conscientização das identidades, sejam elas linguísticas, culturais, raciais, de gênero, religiosas etc. Ademais, não podemos esquecer que a sala de aula e seus atores representam um microcosmo que faz parte de um macrocosmo, formado pela comunidade em que os sujeitos estão inseridos, como argumenta Cavalcanti (1999).

Na sequência, a professora Luisa destaca que estigmas linguísticos e culturais são nítidos na escola; mesmo sendo um espaço socialmente divulgado como construtor do conhecimento e de múltiplas aprendizagens, conflitos surgem e podem afetar as identidades em construção.

Excerto IX- Gravação do encontro de estudos do projeto Pedagogía del Entrelugar-abril de 2018- Professora Luisa

Professora Luisa: É interessante quando você ouve assim... Você fica observando que isso ocorre parece que especificamente dentro da escola. Porque no dia a dia, na prática, no convívio, no trabalho isso não ocorre como uma forma problemática vamos dizer assim. É na escola que é o problema aparece e é onde não deveria haver... não deveria haver. Então você vê que às vezes num ambiente de pessoas talvez leigas, com menos cultura, às

vezes ocorre de uma forma mais simples e na escola que é o lugar onde se busca cultura, onde as pessoas são cultas, é onde há essa barreira, esse conflito.

Percebemos, aqui, a representação essencialista do espaço escolar como lugar de pessoas “cultas”, como sinônimo de pessoas com conhecimento acadêmico. Acreditamos que é preciso romper com antigos paradigmas, desconstruir conceitos arraigados de uma educação condicionada a jogos de interesses das classes dominantes, afastando ações que deem voz e ouvidos aos grupos estigmatizados. As relações humanas e seus conflitos são fundamentais para que ocorram mudanças. A sala de aula não é apenas um espaço de transmissão de conteúdo, mas um local em que valores também são compartilhados, possibilitando que os sujeitos interpretem e transformem a sua realidade. No contexto escolar, deparamo-nos com múltiplas identidades, em que os partícipes se reconhecem e tentam seguir o estabelecido para serem aceitos. Nesse sentido, Bauman (2005) afirma:

Em nosso mundo fluído, comprometer-se com uma única identidade para toda a vida, ou até menos do que a vida toda, mas por um longo tempo à frente, é um negócio arriscado. As identidades são para usar e exibir, não para armazenar e manter (BAUMAN, 2005, p. 96).

No processo ensino-aprendizagem, o respeito às identidades é fundamental, dado que não podemos desvincular a realidade da escola da realidade de mundo vivenciada pelos alunos, sem contar que, na relação aluno-professor, ambos aprendem com suas experiências e é nesse instante que suas identidades são transformadas. Segundo Hall (2005),

Uma vez que a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser ganhada ou perdida. Ela tornou-se politizada. Esse processo é, às vezes, descrito como constituindo uma mudança de uma política de identidade (de classe) para uma política de diferença (HALL, 2005, p. 21).

A questão do não respeito pelas diferenças não aparece somente na educação básica, mas em todos os segmentos do processo educativo. Uma das formadoras cita no Excerto X a seguir, um episódio ocorrido com um acadêmico hispanofalante, em uma universidade em que o quadro de docentes é formado por professores brasileiros e hispano-americanos.

Excerto X- Gravação do encontro de estudos do projeto Pedagogía del Entrelugar- abril de 2018- Formadora Joelma

Formadora Joelma: *Na universidade também acontece, acontece muito. Mesmo sendo uma universidade da integração, da cultura, os professores também fazem essa mesma barreira. Por exemplo, os alunos, em alguns casos, que falam espanhol, chegaram aqui na universidade e estão aprendendo português, mas ainda não falam e fazem uma pergunta em espanhol para o professor e ele az de conta que ninguém falou e continua a aula como se ninguém tivesse falado nada. Ontem por exemplo o professor que é hispanofalante colombiano ou peruano e o aluno que é colombiano... O professor estava falando português, não falava em espanhol, mesmo sendo sua primeira língua E aí esse aluno colombiano falou professor você pode explicar em espanhol porque não estou entendendo e ele disse vou explicar em português, sendo o espanhol mesmo sua primeira língua. E aí o aluno repetiu: professor você pode explicar em espanhol porque não estou entendendo E ele falou não, vou explicar em português, sendo o espanhol mesmo sua primeira língua. Porque se, por exemplo, vocês não sabem o espanhol e vocês falam não... Porque eu não consigo... Porque ainda não sei a língua, ok. Mas se o espanhol é sua primeira língua como você não consegue explicar em espanhol para ele? Se você não consegue explicar em espanhol você não quer que ele esteja ali, você está invisibilizando ele na verdade. Isso aí acontece na universidade porque a universidade ou a escola são espaços plurais... A gente não pode...*

A formadora aborda a questão da invisibilidade que alguns docentes, muitas vezes sem perceber, acabam praticando. Uma Pedagogia humanizada, pautada no respeito à pluralidade de línguas e culturas, na consciência do outro, em uma práxis libertadora, não abre espaço para práticas pedagógicas na premissa de não escutar o outro e invisibilizá-lo, reduzindo-o apenas a ouvinte, como foi a postura do professor mencionado no excerto. Em uma Pedagogia que transforma professores e alunos, ambos procuram reconhecer

a importância do saber gestado na prática social de classe, expondo-o à luz interpretativa, transformando os conhecimentos em um saber crítico e desmistificador da realidade histórica. Para isso é desejável que haja coerência entre a identidade da escola e do educador com a prática escolar, ou seja, que haja uma afinidade entre professor e projeto-pedagógico, no sentido de que ocorra uma coesão na linha de ação da escola (BARBOSA, 2004, p. 208).

Todo Projeto Político Pedagógico (PPP) representa o planejamento das ações a que as escolas se propõem na gestão e seu processo de construção reflete crenças, valores, ou seja, é um comprometimento político da comunidade escolar toda, não somente da direção. Dessa forma, a partir de reflexões sobre sua realidade, são definidas as concepções sobre educação, aprendizagem, infância e adolescência, metodologias, conteúdos, sistema de avaliação, entre outras, necessárias para o andamento das práticas pedagógicas.

A professora Sara manifesta a necessidade de haver conhecimento sobre o PPP, pela comunidade escolar, no sentido de reivindicar suporte à Secretaria Municipal de Educação, conforme afirma no Excerto XI.

Excerto XI- Entrevista com as professoras partícipes do projeto Pedagogía del Entrelugar- 23 abril de 2019

Formadora Olga: Qual a relação do Projeto Político Pedagógico com os conteúdos trabalhados na escola? A diversidade linguística e cultural é abordada?

Professora Sara: O grupo precisa conhecer o PPP da unidade a qual faz parte, pois cada PPP é único. O PPP da unidade não menciona a diversidade da língua no ambiente escolar, visto que para que haja um atendimento específico seria necessário o suporte da Secretaria da Educação. A escola faz reunião uma vez por ano para atualizar o PPP, com a participação de todos os funcionários, todos estão próximos à realidade escolar, na maioria das vezes.

Cabe evidenciar que ainda persiste no Brasil uma perspectiva tradicional em que as secretarias, órgãos acadêmicos, entre outros, determinam o currículo, ou seja, o que deve ser ensinado, como e quando. A escola representa o papel de executar as políticas determinadas por estâncias externas que muitas vezes não respeitam a identidade da instituição escolar, o que impede transformara realidade que a permeia. Freire (1987) assevera que a educação é um ato político e que quanto mais conflitos de ideias políticas dentro da escola emergirem, mais democrática ela será.

Nesse sentido, como a professora Sara destaca, o conhecimento do PPP é imprescindível e, além disso, durante o processo de construção, é necessário dar ouvidos a todos os integrantes da comunidade escolar: professores, funcionários, pais e alunos, deixando de lado a indiferença dada ao documento, pois, se construído por todos, terá que ser respeitado e posto em prática, independentemente de opiniões sobre o que foi decidido. À medida que o trabalho pedagógico for sendo aplicado, isso exigirá uma análise constante de todos os envolvidos. Caso haja pontos que precisem ser alterados por algum motivo, terá que ser proposto no momento da avaliação. Redefinir o que se pretende é sempre necessário para que o trabalho da gestão seja sempre favorável à comunidade.

Como afirmamos anteriormente, o protagonismo de todos os atores que compõem a escola é fundamental não outorgando somente às secretarias a função de organizá-la. Muitas vezes a função de controlar, fiscalizar e avaliar rigidamente desconstrói a gestão democrática.

Veiga (2001, p. 33) afirma que “é preciso entender o Projeto Político Pedagógico da escola como uma reflexão do seu cotidiano”. A instituição escolar é inseparável da sociedade,

e dependendo do posicionamento do educador, pode trabalhar em prol da dominação ou da libertação. Reconhecemos a importância da escola para os sujeitos, porém não a única responsável pelas transformações da sociedade, dado que esta pautada em estruturas sociais e econômicas dominantes que, muitas vezes, impedem mudanças. Paulo Freire (1991, p. 84) afirma que “a transformação da educação não pode antecipar-se à transformação da sociedade, mas esta transformação necessita da educação”.

Nesse sentido, Gadotti (1992), propõe uma educação multicultural, como meio de alcançar uma *educação para todos*, reduzindo a evasão e o índice de reprovação da classe menos favorecida e estigmatizada da sociedade: negros, indígenas, migrantes, entre outros.

Contudo, concordamos com Bhabha (2001) que citando Fanon afirma que o que precisamos é uma formação cultural voltada para a realidade local de modo que os educadores possam romper com tais práticas possibilitando “afirmar suas tradições culturais e recuperar suas histórias reprimidas” (BHABHA, 1998, p. 29).

Retomando no que tange à participação na construção do PPP, segundo a professora Luisa na escola onde atuam, os professores são pouco ativos e o documento não contempla as características do contexto plurilíngue e pluricultural.

Excerto XII- Entrevista com as professoras partícipes do projeto Pedagogía del Entrelugar- 23 abril de 2019

Formadora Olga: *Você participou da construção do Projeto Político Pedagógico da escola? De que forma? O currículo escolar contempla a diversidade linguística e cultural próprias da Tríplice Fronteira?*

Professora Luisa: *A participação dos professores na construção do projeto político pedagógico é mínima, normalmente tem a participação dos diretores e coordenadores sendo que algumas orientações e conteúdos já vêm determinados da SEMED, na parte mais burocrática a participação da secretária, na escola alguns projetos têm relação com a escola e outros são determinados pela SEMED. O PPP não contempla a diversidade linguística e cultural da nossa Tríplice Fronteira.*

O engajamento dos professores na gestão escolar é importantíssimo, pois muitos, em determinado momento, terão que deixar a sala de aula para assumir cargos: diretor, coordenador, supervisor, entre outros, o que exigirá conhecimento técnico de organização e planejamento escolar. Vasconcellos (2002) aponta:

Mais importante que um texto bem elaborado, é construirmos um envolvimento e o crescimento de pessoas, principalmente dos educadores, no processo de elaboração do projeto, através de uma participação efetiva

naquilo que é essencial na instituição. Planejar com e não planejar para (VASCONCELLOS, 2002, p. 357).

Durante a construção do documento, com a participação de toda a comunidade escolar, a leitura de outros PPPs feitos por outras escolas, outras realidades, é válida a título de conhecimento para gerir discussões. Porém, reproduzir cópia do documento que descreve outro contexto escolar é inválido, pois o PPP é a identidade da instituição e, como tal, é única; não há escolas com a mesma identidade, dado que as características são peculiaridades de cada instituição. Segundo Vasconcellos (2002),

A identidade se constrói na alteridade e não na confusão de ideias, posicionamentos e personalidades. Cada instituição deverá traçar o seu caminho; porém, este caminho poderá ser tanto mais interessante quanto maior a oportunidade de diálogo com outros sujeitos também posicionados (VASCONCELLOS, 2002, p. 17).

Nesse sentido, concluímos que o Projeto Político Pedagógico construído coletivamente não representa apenas uma norma das diretrizes educacionais carregadas de desafios para serem implantadas, dentre eles as peculiaridades linguísticas e culturais do território brasileiro, mas também a possibilidade de reforçar a autonomia e a identidade da escola.

A escola que tem inteligibilidade em relação aos objetivos educacionais traçados e conhece o contexto no qual se insere, desenvolverá ações pontuais com mais qualidade. Em outras palavras, o PPP, quando valorizado e percebido como essencial e dinâmico, acarreta mudanças na organização escolar, nas práticas dos professores e no seu processo formativo.

Dessa maneira, a formação de professores se torna fundamental, tanto em relação à teoria quanto à prática. O profissional fundamentado teoricamente é capaz de analisar e refletir sobre as situações do cotidiano escolar para poder organizar e planejar suas atividades com mais segurança e propriedade. Segundo Freire (1993), é importante que a prática pedagógica considere que o sujeito aprende por meio da reflexão e das relações vivenciadas, ou seja, evolui na interação, socialização e principalmente na comunicação. Por isso, é fundamental que o professor perceba a importância da relação entre o saber científico e o saber cotidiano na construção da aprendizagem. Caso contrário, como assevera Freire (1987), o processo de ensino se direciona para uma educação bancária, a qual criticamos e que concebe a educação como

O ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos [...] Refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da “cultura do silêncio”, a

“educação bancária” mantém e estimula a contradição. Dai, então, que nela: a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados; b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem; c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados; d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados; f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos, os que seguem a prescrição; g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador; h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele; i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele; j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos (FREIRE, 1987, p. 59).

Nesta perspectiva “bancária”, quanto mais os sujeitos recebem depósitos, menos desenvolvem a consciência crítica necessária para a transformação do mundo, ou seja, se a passividade lhes é imposta, adaptam-se ao mundo em lugar de transformá-lo, satisfazendo os interesses dos opressores, mantendo a situação da qual se beneficiam. Dessa forma, são reacionários a qualquer educação que estimule o pensamento, porque seu foco está na mudança da mentalidade dos sujeitos e não na situação opressora (BEAUVOIR, 1963).

Freire (1997), considerando as relações entre os sujeitos e o mundo, destaca:

Se, para uns, o homem é um ser da adaptação ao mundo (tomando-se o mundo não apenas em sentido natural, mas estrutural, histórico-cultural), sua ação educativa, seus métodos, seus objetivos, adequar-se-ão a essa concepção. Se, para outros, o homem é um ser de transformação do mundo, seu quefazer educativo segue um outro caminho. Se o encararmos como uma “coisa”, nossa ação educativa se processa em termos mecanicistas, do que resulta uma cada vez maior domesticação do homem (FREIRE, 1997, p. 9).

Segundo Freire (1997), quando reconhecemos como se estabelecem as relações dos sujeitos no e com o mundo, percebemos a opressão que sofre a humanidade. Dessa forma, é necessário o entendimento da educação como um projeto libertador pautado em uma possível “utopia”. Nesse sentido, o autor explicita:

Nunca falo da utopia como uma impossibilidade que, às vezes, pode dar certo. Menos ainda, jamais falo da utopia como refúgio dos que não atuam ou [como] inalcançável pronúncia de quem apenas devaneia. Falo da utopia, pelo contrário, como necessidade fundamental do ser humano. Faz parte de sua natureza, histórica e socialmente constituindo-se, que homens e mulheres não prescindam, em condições normais, do sonho e da utopia (FREIRE, 2001a, p. 85).

Freire (2001b, p. 32) não vê a utopia como sinônimo de irrealizável, mas como “a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante”. Nesse sentido, a conscientização ocupa essa função utópica diante do mundo. Segundo o autor, se os sujeitos têm consciência do mundo, conseqüentemente, têm consciência de si e veem o mundo passível de transformação; por essa razão, a utopia é também um compromisso histórico.

Utopicamente contrariando a educação bancária, na educação libertadora defendida por Freire (1987), alunos são pesquisadores críticos e reflexivos em permanente diálogo com o professor. Não aceita sujeitos isolados, soltos e desligados do mundo, já que constroem a própria realidade, e assevera que, “se os homens são estes seres da busca e se sua vocação ontológica é humanizar-se, podem, cedo ou tarde, perceber a contradição em que a ‘educação bancária’ pretende mantê-los e engajar-se na luta por sua libertação” (FREIRE, 1987, p. 71).

Freire (2004) ressalta as características opostas das duas vertentes. Dessa forma, a educação bancária objetiva dividir “os que sabem e os que não sabem, entre oprimidos e opressores”, negando o diálogo. Em contrapartida, a educação problematizadora, “funda-se justamente na relação dialógico-dialética entre educador e educando: ambos aprendem juntos” (FREIRE, 2004, p. 69). Como já foi dito, a libertação ocorre por meio do desenvolvimento da consciência e da humanização de professores e alunos, rompendo com a opressão, a domesticação e a adaptação, gerando a acomodação. A acomodação resulta de determinações que desvalorizam as decisões e faz com que se perca a capacidade de optar, impedindo, assim, a autonomia. “A acomodação vai implicar na adaptação e, conseqüentemente, na massificação, situação em que a liberdade do sujeito e sua autonomia são negadas” (ZATTI, 2007, p. 41).

Diante disso, o autor afirma que os oprimidos conhecidos como “os assistidos”, conceituação paternalista de uma sociedade considerada “boa, organizada e justa”, são marginalizados por não se ajustarem aos seus padrões estipulados (FREIRE, 1987). Porém, os sujeitos que se encontram “à margem de”, na verdade, nunca estiveram nesta posição, e sim “dentro de”, dentro de uma estrutura que os transforma em “seres para outro”. Isso posto, aderir a uma estrutura que os oprime não é o melhor a ser feito, mas transformá-la para passar a ser “seres para si” seria o ideal. Isso não é favorável para a educação bancária, pois pensar autenticamente se torna perigoso para quem está no poder. Ao longo da vida, os “depósitos” podem provocar confrontos e despertar, nos alunos, a coragem de ir contra a domesticação e passar a querer “Ser Mais”, contrariando a si mesmos e à realidade que os circunda.

O projeto Pedagogía del Entrelugar, ao propor uma educação pautada na interculturalidade, respeitando o entorno do contexto trinacional, convida à comunidade escolar para Ser Mais, abraçando a luta por uma educação que respeite as particularidades eminentes da fronteira. Flores *et al.* (2021) concordam com Ghon (2011), quando afirma que, no mundo moderno, os movimentos surgem a partir de tensões sociais que os sujeitos vivenciam e que se propagam pelo mundo, buscando a inclusão de pessoas excluídas, vislumbrando mudanças. As ações formadoras foram pensadas com o intuito de discutir, com a comunidade escolar, formas de incluir os excluídos em decorrência das suas línguas e culturas diferentes, estigmatizadas pelo senso comum, causando transtornos que prejudicam a construção das identidades e que se reflete também no desempenho escolar. Foi um trabalho conjunto, envolvendo professores, funcionários e pais, como sugerido pela formadora, conforme apresenta-se na sequência.

Excerto XIII- Gravação do encontro de estudos do projeto Pedagogía del Entrelugar-abril de 2018-Formadora Jussara

Formadora Jussara: Vamos fazer uma dinâmica de sensibilização para a gente começar a refletir sobre essas temáticas, mas o objetivo central é ver quem que está aqui que pode ajudar a planejar estas iniciativas, não só para escola, mas com a escola. A gente quer trabalhar com vocês, quer aprender com vocês na nossa formação. A gente fica muito tempo isolado fazendo pesquisas de longe formando professores, distante dessa realidade da escola. Então vocês são os principais sujeitos, as principais fontes para pensar esses desafios. Por isso pensar com vocês a partir da realidade das escolas de verdade dos desafios desses alunos reais que existem, que tem nome, que tem endereço, que tem história. Então o desafio primeiro é esse... conversar e ver quem é que está aqui que está disposto a planejar com a gente. É um desafio muito grande porque sempre há mais trabalho. Então a gente está convidando vocês a se envolverem, a trabalhar mais com a gente mesmo... A trabalhar com atividades que não envolvam só a gente, mas a escola como um todo.

A formadora cita a importância de se trabalhar com a escola como um todo, pois a participação da comunidade escolar fortalece a instituição e renova forças diante dos conflitos existentes, possibilitando a interação dos diversos atores para alcançar qualidade no processo ensino-aprendizagem. As ações no processo educativo são contínuas e estão relacionadas à esfera familiar e social. A participação dos pais na escola deve acontecer de forma dinâmica, no sentido de “dar ouvidos” (ALTENHOFEN, 2013) e atender às reivindicações, sempre que possível, pois todas as ações estão voltadas para uma educação que atenda aos alunos nas suas necessidades, evidenciando que o desempenho dos alunos se relaciona com o apoio e o

comprometimento dos responsáveis. Em outras palavras, é importante uma parceria entre família e escola, no sentido de ressignificar o ensino-aprendizagem sempre que necessário.

A professora Sara comenta que a participação dos pais na escola se apresenta como uma dificuldade ao que a professora Iris argumenta que isso ocorre por ser uma questão cultural, conforme apresenta-se na sequência.

Excerto XIV- Gravação do encontro de estudos do projeto Pedagogía del Entrelugar-junho de 2018.

Professora Sara: *Pra achar um presidente da APMF é igual achar uma agulha no palheiro...*

Formadora Edna: *E aí, assim, tem um milagre, tem alguma receita? Não tem, porque cada comunidade tem a sua especificidade, sua realidade diferente...*

Professora Iris: *Realidade diferente, exatamente.*

Formadora Edna: *E faz muita falta a comunidade estar presente.*

Professora Iris: *Eles, os pais, não é que não estão presentes, né. É cultural mesmo, né. Eles, se você chama, eles já têm medo de levar bronca. Por isso que eu falo, só chamo os pais pra conversar, chamar os pais não somente pra dar bronca porque distancia... Você fala que o filho melhorou né, porque geralmente quando a escola chama o pai é pra reclamar do filho... Outra coisa de que eu discordo é que as escolas quando chamam o pai é para reclamar do filho...*

Formadora Edna: *E se faz festa, homenagem eles vão?*

Professora Iris: *Vão. Eles vão.*

Como mencionado pela professora Iris, a dimensão socioeconômica e cultural define o comportamento dos responsáveis pelo aluno, por isso, considerá-la é essencial para evitar desentendimentos no espaço social plural, desvalorizando os menos favorecidos. Freire (1987) propõe que o professor ensine os alunos a ler o mundo, respeitando o contexto cultural e familiar no qual se inserem, sendo protagonistas do processo ensino-aprendizagem e relacionando-o a esse contexto, deixando de ser meros “depósitos” conteudistas, tornando-se, dessa forma, mais críticos.

A escola deve estar atenta para não deixar que os pais compareçam à instituição somente como meros expectadores, mas que sejam conscientes das ações propostas e ativos no planejamento escolar, avaliando, decidindo e sugerindo, ou seja, participando efetivamente de eventos importantes para a comunidade escolar (PARO, 2001). Para isso, é preciso que a instituição se responsabilize pela construção da “cultura da presença dos pais e a comunidade” no cotidiano escolar. Paro (2001) afirma:

[...] o grupo de pais formado para discutir questões do ensino e orientar os pais na educação dos filhos indica uma perspectiva muito rica no diálogo

entre a escola e os usuários, fazendo-os partícipes de seus problemas e oferecendo subsídios teóricos que os têm estimulado a uma integração cada vez maior com a escola, que passa a ser vista como pertencendo à comunidade e não como algo que lhe é estranho, como sói acontecer (PARO, 2001, p. 89).

Sabemos que isso não acontecerá imediatamente, pois é por meio das experiências vivenciadas que os pais/ família/ comunidade poderão perceber a importância de serem presentes na e pela escola. Quando a comunidade é carente e pouco esclarecida em relação às práticas escolares, como é o caso da escola onde as professoras protagonistas desta pesquisa atuam, o trabalho é muito mais desafiador, mas não impossível de ser realizado. Essa tarefa rompe com os antigos paradigmas, possibilitando dar ouvidos e voz aos pais e à comunidade, em prol do desenvolvimento escolar, representando o que Gadotti (1995) chama de ações democráticas, contribuindo, dessa forma, com o exercício da cidadania.

No que se refere à desconstrução de paradigmas arraigados, retomamos a questão das Pedagogias propostas por Walsh (2009), que seguem duas vertentes: uma que estimula a autoconsciência e provoca a ação para a existência, a humanização individual e coletiva e a libertação; e outra que se constrói em relação às várias esferas da população, provocando inquietações e conscientizando os sujeitos do poder colonial que ainda subjaz a sociedade contemporânea e que a envolve sorrateiramente, evocando o compromisso de assumir ações transformistas para construir política, social, epistêmica e eticamente a interculturalidade.

A autora assevera que essas Pedagogias são promissoras libertadoras das correntes opressoras que ainda carregamos, permitindo a reexistência do propósito do “bem-viver” e “com-viver”, em que realmente caibam todos (WALSH, 2009, p. 38), construindo esperanças e olhares “outros” frente ao sonho ético-político de vencer as injustiças. A autora menciona Freire e Fanon, quanto a um elemento comum de ambos: a esperança, ferramenta necessária para enfrentarmos a raiva e construir o amor. Não o amor romântico, mas o amor político e existencial, que compõe a consciência divergente e rebelde capaz de romper com a dominação e desumanização manifestadas pela modernidade/ colonialismo / neoliberalismo.

O sistema educacional brasileiro apóia-se no pensamento eurocêntrico, que legitima processos hegemônicos, privilegia alguns e desampara outros, com foco na homogeneidade. Em outras palavras, serve aos interesses de quem detém o poder econômico. Para Fals Borda (2009), devemos nos afastar desses pressupostos para construirmos conhecimentos a partir da nossa realidade, decolonizando o processo.

Decolonizar remete ao fato de sermos “sentipensantes”, termo proposto por Fals Borda (2003, p. 9), combinando a mente com o coração “para guiar la vida por el buen sendero y

aguantar sus muchos tropiezos”, caracterizando, dessa forma, um educador que se opõe a esse sistema positivista, tradicional e eurocêntrico. Semelhantemente ao conceito de *sentipensar*, o *corazonar*, de acordo com Arias (2010), refere-se à junção da afetividade à racionalidade intelectual de modo harmônico, determinando um posicionamento intelectual, acadêmico e político “outro” de luta decolonial, instituindo-se como formadora da própria humanidade.

Nesse sentido, a Pedagogia decolonial valoriza a diversidade de culturas, procurando dar visibilidade aos grupos inferiorizados e excluídos, discutindo os pressupostos dinâmica e democraticamente visando a superar as desigualdades e estigmas dos sujeitos construídos na esfera social. Dessa forma, concluímos este capítulo refletindo sobre as ações necessárias para romper com uma educação colonizadora, dando espaço para a perspectiva intercultural, reflexiva e decolonial. As questões da pluralidade de línguas e culturas, relevantes na educação da Tríplice Fronteira, são extremamente necessárias, indo ao encontro do que Freire, Walsh, Fals Borda, Arias, entre outros, ensinam em relação ao fazer-pensar com o coração, dando base para construir nossas representações. Se considerarmos a razão, sobrepondo-se à afetividade, estamos avalizando o educar sem sentir, priorizando o conteúdo e menosprezando as relações humanas.

CONSIDERAÇÕES SENTIPENSADAS

Redigir considerações sobre um trabalho significa fazer uma análise de toda a trajetória até o momento – desafios, momentos de impotência perante os dissabores da vida, ultrapassar limites emocionais e físicos, entre leituras e escritas em noites convidativas e silenciosas. Ademais, significa refletir sobre o conhecimento construído e reconstruído, na companhia dos meus pares que compartilharam esta tão sonhada caminhada.

Nas etapas trilhadas profissionalmente e nesta pesquisa, ouvimos as manifestações das professoras e das formadoras e observamos “las grietas”⁴³ de onde ainda podem surgir flores. Esperançar, corazonar, sentipensar, sonhar... com uma educação sem fronteiras, em que o ser humano seja humanizado e protagonista da sua existência. Sabemos que “las grietas”, educacionais, culturais e linguísticas, necessitam urgentemente ser preenchidas.

Reiteramos que não é nossa intenção culpabilizar as professoras partícipes e as formadoras pelas representações comprovadas, posto que somos sujeitos constituídos em uma perspectiva monolíngue e monocultural, pertencentes a uma sociedade homogeneizadora, etnocêntrica, que nos constrói nos moldes padronizados de ser e estar no mundo. Dessa forma, o propósito foi esclarecermos que, quando as diferenças não são discutidas nas formações de professores, o currículo pode invisibilizá-las ou naturalizá-las, o que ocasiona entraves no processo ensino-aprendizagem e acentua estigmas e desvalorizações.

Valorizar os profissionais que dão vida à escola cotidianamente é uma premissa, assim como defender uma educação na perspectiva intercultural, oportunizando o exercício da alteridade e da sensibilidade para as diferenças que constroem nossas identidades fragmentadas neste rico território formado por Brasil, Argentina e Paraguai, nossa Tríplice Fronteira. Repensar nossas práticas pedagógicas e, conseqüentemente, a formação de professores é responsabilidade de todos os atores envolvidos na educação, em todos os segmentos, aproximando a teoria à prática, a escola à universidade.

⁴³ Las grietas que pienso revelan la irrupción, el comienzo, la emergencia, la posibilidad y también la existencia de *lo muy otro* que hace vida a pesar de —y agrietando— las condiciones mismas de su negación.¹⁶ Para muchxs, estas grietas pasan inadvertidas, desapercibidas e invisibles, fuera de las esferas de percepción, atención y visión. Esto se debe, en gran medida, a la naturalización miope de la vida y el vivir contemporáneo, pero también se debe a la inhabilidad —incluso entre muchxs de la llamada izquierda— de imaginar y comprender los modos-otros que existen y podrían existir en los bordes y quiebres (Walsh, 2014).

As rachaduras que penso revelam a irrupção, o início, a emergência, a possibilidade e também a existência do próprio outro que faz a vida apesar —e rachadura— das próprias condições de sua negação.¹⁶ Para muitos, essas rachaduras passam despercebidas, despercebidas e invisível, fora das esferas de percepção, atenção e visão. Isso se deve, em grande parte, à naturalização míope da vida e do viver contemporâneo, mas também à incapacidade — mesmo entre muitos da chamada esquerda — de imaginar e compreender os outros modos que existem e poderiam existir em bordas e rupturas (Walsh, 2014) (tradução nossa).

Durante todo o processo desta pesquisa, as ações conjuntas das instituições envolvidas no projeto *Pedagogía del Entrelugar* – Unila, Unioeste, IFPR e Secretaria Municipal de Educação (SMED) – foram relevantes para desconstruir conceitos arraigados no fazer docente, demonstrando que o trabalho conjunto é essencial para projetar uma história diferente para a fronteira. Percebemos, ao longo do desenvolvimento do projeto, o interesse da comunidade escolar, em especial das professoras, em participar das ações construídas coletivamente pela equipe de formadoras e os participantes, em prol de uma educação que considere as características locais para que as crianças possam construir identidades mais humanizadas e justas, ou seja, que respeitem e vejam as diferenças que nos permeiam como riqueza cultural.

Discutir o currículo⁴⁴ da educação infantil e da educação fundamental – anos iniciais – e o Projeto Político Pedagógico da escola é essencial para que políticas educacionais que envolvam a diversidade de línguas e culturas sejam pensadas e implementadas, trazendo, dessa forma, benefícios para os habitantes do contexto da Tríplice Fronteira.

Para isso, é fundamental que o professor perceba seu papel determinante na esfera educacional, pautado em responsabilidades sociais, assim como de ter discernimento de que, para poder desenvolver práticas pedagógicas de forma consciente, autônoma e crítica, precisa estar fundamentado teoricamente. O processo de aquisição desse conhecimento é contínuo, exige comprometimento e perseverança para concluir as etapas que surgem, permanentemente, posto que a educação, assim como os sujeitos, está em constante transformação. As transformações não se propagam imediatamente, pois são resultado de ações construídas conjuntamente, e se faz necessária a participação da comunidade em prol de uma educação que contemple as necessidades do contexto local.

Em vista disso, nesta pesquisa, o objetivo principal foi verificar, a partir do desenvolvimento do projeto da formação de professores “*Pedagogía del Entrelugar*”, quais políticas educacionais e políticas linguísticas dão sustentação às práticas educacionais locais da rede municipal de ensino da cidade de Foz do Iguaçu e quais representações as professoras partícipes constroem sobre a pluralidade linguística e cultural da fronteira. Para esse propósito, elaboramos duas perguntas que buscamos responder ao longo do desenvolvimento da tese. A primeira se refere a de que maneira as políticas educacionais e as políticas linguísticas subjacentes às orientações do município de Foz do Iguaçu abordam a pluralidade

⁴⁴ Entendemos o currículo como uma construção social, dinâmica, como todas as experiências que ocorrem na escola, desde a relação entre alunos e professores, os valores transmitidos, culturas e identidades legitimadas e incluídas, além dos conteúdos selecionados para o conhecimento escolar (SILVA, 2004).

linguística e cultural da fronteira; e a segunda está relacionada às representações dos professores, partícipes do projeto, em relação a essa pluralidade linguística e cultural, especificidade do contexto, e, por conseguinte, das escolas locais.

Como mencionamos, tomamos como suporte teórico, para direcionar a pesquisa, a educação na perspectiva intercultural, devido ao fato de desconstruir padrões que hierarquizam e invisibilizam o “outro” diferente, estigmatizando-o e excluindo-o. Foi imprescindível abordar conceitos que permeiam essa perspectiva, como: fronteira, língua, cultura, identidade, plurilinguismo, pluriculturalismo, interculturalidade, entre outros, considerando o contexto local, em que diferentes grupos sociais e culturais estão presentes.

As discussões com as professoras partícipes do projeto em relação às diferenças foram centrais para a construção de uma sociedade fronteiriça mais humanizada, que aprenda a olhar o “outro” a partir dos seus significados culturais e linguísticos construídos. Essas discussões também abrem espaço para o debate de questões que permeiam as diferenças e que, muitas vezes, são desconhecidas pelas docentes. As professoras afirmaram que, no curso de graduação, não tiveram nenhuma disciplina relacionada às questões das diferenças culturais e linguísticas e destacaram que aprenderam a tratar essas questões em situações concretas que surgiram em sala de aula. Por isso, as professoras entrevistadas manifestam a formação continuada como uma necessidade, apesar do pouco tempo disponível.

Com base na análise das entrevistas das professoras, percebemos que a educação intercultural está presente na escola, mesmo que timidamente, em algumas práticas das professoras entrevistadas que mudam de código linguístico usando o portunhol ou apontam objetos para atender às diferenças linguísticas, ou ainda recorrem ao tradutor do celular, translanguajando na sala de aula, para que as crianças que usam uma língua diferente possam entendê-las.

Porém, as representações das professoras em relação à diversidade linguística e cultural segue a perspectiva essencialista, criando estereótipos muitas vezes negativos e etnocêntricos em relação às nacionalidades que convivem na Tríplice Fronteira, que são construídos no senso comum e que circulam também nas escolas. As discussões realizadas nos encontros de estudos foram construtivas no sentido de refletir sobre essas representações essencialistas que foram construídas em uma educação positivista, que homogeneiza línguas e culturas, e na qual ainda estamos emaranhados.

Se voltarmos no tempo, constatamos que a formação de professores que se aplicava estava articulada a princípios educacionais etnocentristas e colonizadores, inferiorizando as culturas outras e evidenciado o monolinguismo e o monoculturalismo, uniformizando alunos,

professores e o processo ensino-aprendizagem. Na atualidade, ainda estão sendo organizadas, segundo os critérios determinados pela classe política, social e econômica hegemônica, que legitima e naturaliza seus valores culturais, sociais, morais, políticos e religiosos, determinando o currículo que deve orientar as escolas e a formação docente.

Com base nos autores apresentados nesta tese, podemos afirmar que precisamos repensar as formações de professores, possibilitando a reflexão em relação a situações curriculares situadas além dos conteúdos escolares formais. As professoras entrevistadas também ressaltaram a necessidade de ressignificar as formações docentes, destacando a articulação com o contexto de fronteira para possibilitar um processo ensino-aprendizagem coerente com as especificidades.

A formação de professores, como abordamos no projeto “Pedagogía del Entrelugar”, visibiliza os grupos minoritários: negros, indígenas, migrantes, surdos, entre outros, desafiando a formação homogeneizadora, inserindo questões linguísticas, culturais e identitárias no processo formativo, respeitando e acolhendo as diferenças. É de suma importância, para a educação da fronteira, desconstruir estereótipos que inferiorizam, discriminam e silenciam o “outro” linguística e culturalmente. Ressaltamos que consideramos as diferenças como vantagens pedagógicas que possibilitam e enriquecem o processo ensino-aprendizagem, salientando a escola como espaço permeado por relações de poder. Aproximando as interações mantidas com as professoras, tanto nos encontros de estudos como nas entrevistas, com a teoria que sustenta a tese, percebemos que as diferenças culturais e linguísticas estão presentes em todos os espaços da escola, desafiando o monoculturalismo e o monolinguismo do currículo estabelecido.

Defendemos a perspectiva intercultural na formação de professores, a fim de questionar a visão essencialista da realidade, a imparcialidade do conhecimento, assim como as crenças e verdades indiscutíveis, pois partimos do pressuposto de que reconhecer e problematizar os aspectos culturais que permeiam a educação viabiliza pensar práticas que nos conduzem a reconhecer as diferenças em uma constante interação entre os sujeitos, contribuindo, dessa forma, para a construção de uma sociedade mais justa e humanizada.

É urgente considerar o contexto local em que os sujeitos estão inseridos, como assevera Candau (2008), para atender à sociedade de um contexto plural, como o da Tríplice Fronteira, marcado pela diversidade linguística e cultural. Agregamos a essa proposta a orientação de Cavalcanti (2013), de uma formação ampliada do professor, no sentido de transcender a questão linguística para acompanhar a tecnologia, evidenciando a intercompreensão e a translíngua, abrindo espaço para uma “Pedagogía culturalmente

sensível” (LADSON-BILLINGS, 1994), que dialoga com “a educação do entorno” (MAHER, 2007), no sentido de considerar e respeitar as especificidades linguístico-culturais dos sujeitos que fazem parte dos grupos minoritários.

Nesse sentido, retomamos a importância de construir um currículo escolar, pautado em uma dimensão intercultural, na qual se considerem as especificidades locais, em uma perspectiva decolonizadora. Enfatizamos a interculturalidade como uma proposta em contínuo desenvolvimento, permeada por lutas políticas, sociais, epistêmicas e éticas, determinadas por relações de poder que reforçam ações para a construção de uma Pedagogia decolonial (WALSH, 2010). Evidenciamos que uma educação que garanta o respeito às diferenças ainda representa um grande desafio, principalmente para a América Latina, onde a perspectiva etnocentrista não reconhece a educação como um direito de todos e considera índios, negros e migrantes como grupos destinados a viver na dependência e obediência.

Lamentavelmente, constatamos, nesta pesquisa, que as políticas educacionais, com base no documento orientador para a reelaboração dos currículos de todas as redes e escolas do Brasil (BNCC), assim como no Projeto Educacional do Município de Foz do Iguaçu (PEM) e no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola onde as professoras estão lotadas, não contemplam as peculiaridades do contexto de fronteira; abordam a diversidade linguística, atendo-se apenas às variações da língua portuguesa e no que concerne às línguas indígenas e de migração referem-se como patrimônio cultural, esclarecendo que correm risco de extinção e, por isso, precisam ser conhecidas e valorizadas na escola.

Em relação à diversidade cultural, apresenta ações que evidenciam a “valorização e o reconhecimento” das culturas indígenas e afros, abordadas em projetos paralelos seguindo uma abordagem celebratória. Sérias questões sociais são tratadas de forma superficial, o que leva a crença que o respeito e acolhimento de grupos estigmatizados são atitudes suficientes para resolvê-las, opacizando tensões e conflitos.

Se pretendemos uma educação que contemple as peculiaridades da Tríplice Fronteira, é preciso que as formações de professores também se adaptem a essas necessidades, para que mudanças ocorram intensamente nas instituições escolares, sob uma perspectiva de reinventar a escola, com uma proposta de educação intercultural que envolva as experiências dos professores, desnaturalizando o currículo escolar.

Isso implicará na construção de PPPs interativos, abertos, flexíveis, dinâmicos, em que o foco não seja apenas a transmissão do conhecimento, mas que permita que os alunos sejam autores desse processo, para que aprendam a viver, conviver e enfrentar os entraves do seu destino, dando sentido à sua existência. Sendo assim, também emergirão práticas pedagógicas

“outras” e ações pensadas conjuntamente com a comunidade escolar com novas perspectivas. É preciso um querer individual e coletivo que incentive um processo educativo novo, sentir e pensar, sentipensar, como proposto por Falls Borda (2009), e sentipensar autopoieticamente, como propõe Maturana (1999), em que o sujeito aceita a si mesmo e ao outro, pois, para o autor (Ibid.), o amor e a emoção são os pilares das relações sociais.

Nesse sentido, representações outras podem ser construídas sobre a diversidade linguística e cultural que caracteriza o território da Tríplice Fronteira, rompendo com estereótipos essencialistas que tanto marcam o nosso processo educativo. Dessa forma, abrimos espaço para ressignificar o nosso ser, estar e também o fazer no mundo, como propõe Maturana (1999), pois toda educação se constrói no amor, priorizando a formação do ser e o seu fazer, posto que estão imbricados.

Esperançamos que esta tese mova nossos pares para outras investigações que enfatizem o sentipensar docente, assim como promovam formações ampliadas, que considerem o entorno, para que possamos “reencantar” a educação da fronteira, visibilizando a riqueza cultural local e defendendo a importância de uma educação intercultural para as instituições escolares da cidade.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, J. L. 2006. 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**. 3, 1 CD-ROM, 2006.
- ALBUQUERQUE, J. L. C. **A dinâmica das fronteiras: os brasiguaios na fronteira entre o Brasil e o Paraguai**. São Paulo: Annablume, 2010.
- ALTENHOFEN, Cleo Vilson. Política linguística, mitos e concepções linguísticas em áreas bilíngues de imigrantes (alemães) no sul do Brasil. **Revista Internacional de Linguística Iberoamericana**, 2004.
- ALTENHOFEN, C. V. Bases para uma política linguística das línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, C. *et al.* (Orgs.). **Política e políticas linguísticas**. Campinas: Pontes, 2013.
- ALTENHOFEN, C. V.; BROCH, I. K. Fundamentos para uma “pedagogia do plurilinguismo” baseada no modelo de conscientização linguística (language awareness). In: BEHARES, L. E. (Org.). **V Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Linguísticas**. Universidad de la República y Asociación de Universidades GrupoMontevideo: Montevideo, 2011.
- ALVES, E. F. G. **Concepções De Diversidade Na Base Nacional Comum Curricular - Anos Iniciais Do Ensino Fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2020.
- AMARANTE, D. W. Portunhol Selvagem Uma Língua- Movimento. **Sibila Revista de Poesia e Crítica literária**. 2009. Disponível em: <http://sibila.com.br/mapa-da-lingua/portunhol-selvagem-uma-lingua-movimento/3190>. Acesso em: 20 fev.2022
- AMARO, L. E. M. **“Tem repetição professora?...” um estudo sobre a prática da merenda escolar e seus significados**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002. Acesso em: 18 dez. 2021.
- AMATO, L. J. D. Interculturalidade e língua: uma experiência em uma Escola Municipal de Foz do Iguaçu. In: SOUZA, F. M.; ARANHA, S. D. G. (Orgs.). **Interculturalidade, linguagens e formação de professores** [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2016.
- ANINGER, L. Disponível em: www.apagina.pt/?aba=7&user=Laila%20Aninger&mid=2. Acesso em: 20 jun. 2021.
- ANZALDÚA, G. **Borderlands-La frontera**. San Francisco: Aunt Lute Books, 1987.
- APP SINDICATO. **Fica Espanhol: reunião em Foz nesta quarta definirá agenda de mobilização**. [s.d.]. Disponível em: <https://www.appfoz.com.br/fica-espanhol-reuniao-em-foz-nesta-quarta-definira-agenda-de-mobilizacao/>. Acesso em: 20 de maio de 2021.

BAKHTIN, M. M.; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BAGNO, M. **Preconceito Linguístico: O que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 1999.

BARBOSA, M. S. S. **O papel da escola: obstáculos e desafios para uma educação transformadora**. 2004. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/6668/000488093.pdf?sequence=1>. Acesso em: 27 jan. 2021.

BEAUVOIR, S. **El pensamiento Político de la Derecha**. Buenos Aires: Ediciones Siglo Veinte/S.R.L., 1963.

BERGER, I. R. Princípios para a gestão do plurilinguismo na escola: questões parareflexão e proposição de ações. In: MORELLO, R.; MARTINS, M. F. (Orgs.). Observatório da Educação na Fronteira. **Política Linguística em Contextos Plurilíngues: desafios e perspectivas para a escola**. Brasil, Florianópolis: IPOL: Editora Garapuvu, 2016.

BHABHA, H. K. **O Local da Cultura**. Belo Horizonte, UFMG Editora, 2001.

BONI, V.; QUARESMA, S. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, v. 2, n. 1(3), p. 68-80, 2005.

BORTONI-RICARDO, S. M. Educação bidialetal - O que é? É possível? In: SEKI Lucy[org.]. **Linguística indígena e educação na América Latina**. Campinas: UNICAMP, 1993.

BORTONI-RICARDO, S.M. **Contribuições da Sociolinguística Educacional para o processo ensino e aprendizagem da linguagem**. 1999. Disponível em: <https://www.stellabortoni.com.br/index.php/artigos/707-iootaibuicois-ia-soiolioguistiia-iiuiaiiioal-paaa-o-paoiisso-iosioo-i-apaiiizagim-ia-lioguagim>. Acesso em: 20 de out. 2021

BORTONI-RICARDO, S. M.; DETONNI, R. do V. Diversidades linguísticas e desigualdades sociais: aplicando a pedagogia culturalmente sensível. In: COX, M. I. P.; ASSIS PETERSON, A. A. de (Org.) **Cenas da sala de aula**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2001.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em Língua Materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2004.

BORTONI-RICARDO, S. M; PEREIRA, A. D. de A. A formação continuada de professores e pesquisa etnográfica colaborativa. **MOARA**, Estudos Linguísticos. Revista da Pós-graduação em Letras da UFPA, Belém, n. 26, ago./dez. 2006.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008

BORDIEU, P. **Escritos de Educação**. Petrópolis, Vozes, 1998.

BRASIL. **LDB – Leis de Diretrizes e Bases**. Lei nº 9.394. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 20 out. 2020.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/civil_03/LEIS/2002/L10436.htm>. Acesso em: 26 out. 2020.

BRASIL. Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. Lei 11.645/08 de 10 de março de 2008. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

BRUNNER, R.; ZELTNER, W. **Dicionário de Psicopedagogia e Psicologia Educacional**. Brasil: Vozes, 1994.

BUENO, M. L. M. C.; SOUZA, K. R. Programa Escolas Interculturais de Fronteira e a realidade Brasil/Paraguai: uma política de integração regional para a fronteira. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 15, n. 7, fev. 2021.

CAMPIGOTO, J. A. **Hermenêutica da fronteira**: a fronteira entre o Brasil e o Paraguai. 2000. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

CANAGARAJAH, S. **Translingual practice**: global englishes and cosmopolitan relations. London/New York: Routledge, 2013. Disponível em: file:///C:/Users/User/Desktop/NOVA%20TESE/Singh-2015-Journal_of_Sociolinguistics.pdf%20canagarajah.pdf. Acesso em: 18 de fev. 2022

CANCLINI, N. **A Globalização imaginada**. Tradução de Sérgio Molina. São Paulo: Iluminuras, 2003.

CANCLINI, N. G. **Diferentes, desiguais e desconectados – mapas da interculturalidade**. Tradução Luiz S. Henriques. 3ª. Edição. Rio de Janeiro, Editora UFRJ, 2009

CANCLINI, N. G. **Culturas Híbridas**: Estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo, Edusp, 2015.

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**. 13(37), 2008.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Didática crítica intercultural: aproximações**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012

CANDAU, Vera Maria. Apresentação. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação ‘outra’?** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.

CAVALCANTI, M. A propósito de linguística aplicada. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, v. 7, n. 2, p. 5-12, 1986.

CAVALCANTI, M. Estudos sobre Educação Bilíngue e Escolarização em Contextos de Minorias Linguísticas no Brasil. In: **DELTA: Revista de Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 5. n. Especial, 1999.

CAVALCANTI, M.C. A pesquisa do professor como parte da educação continuada em curso de magistério indígena no Acre. In: Angela B. Kleiman (org.). **A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

CAVALCANTI, M.C. Um evento de letramento como cenário de construção de identidades sociais. Em: COX, M. I.; ASSIS-PETERSON, A. **Cenas de sala de aula**. Campinas; Mercado de Letras, 2003.

CAVALCANTI, M.C. Applied linguistics: Brazilian perspectives. **AILA Review** 17, 2004.

CAVALCANTI, M.C.; MAHER, T.M. **Diferentes diferenças**: desafios interculturais na sala de aula. Campinas: UNICAMP/CFIEL/MEC, 2009

CAVALCANTI, M. C. Educação linguística na formação de professores de línguas. In: MOITA LOPES, L.P. **Linguística Aplicada na modernidade recente**. São Paulo: Parábola, 201, M. C. Línguas ilegítimas em uma visão ampliada de educação linguística. In: ZILLES, A. M. S; FARACO, C. A. (orgs). **Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino**. 1ª. ed. Parábola Editorial. São Paulo, 2015.

CELANI, M. A. A. Afinal o que é Linguística Aplicada? In: PASCHOAL, M. S. Z. de; CELANI, M. A. A. **Linguística Aplicada: da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar**. São Paulo: EDUC, 1992.

CELANI, M.A.A.; MAGALHÃES, M.C.C. Representações de professores de inglês como língua estrangeira sobre suas identidades profissionais: uma proposta de reconstrução. In: MOITA LOPES, L.P.; BASTOS, L.C. (Orgs.). **Identidades**: recortes multi e interdisciplinares. Campinas: Mercado de Letras, 200

CELANI, M. A. A. Questões de ética na pesquisa em linguística aplicada. **Linguagem e Ensino**. v. 8, n.1, 2005.

CERTEAU, M. **A cultura do Plural**. 7. ed. Campinas, 2012.

CÉSAR, A.; CAVALCANTI, M. Do Singular ao Multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio. In: CAVALCANTI, M.; BORTONI-RICARDO, S. M. (Orgs.). **Transculturalidade, Linguagem e Educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

CHRISTIANS, C. G. A ética e a política na pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre/São Paulo: Artmed/Bookman, 2006.

COELHO, T. **Dicionário Crítico de Política cultural- Cultura e Imaginário**. São Paulo, Iluminuras, 1999.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru, Edusc, 2002.

DENZIN, N. K. The reflexive interview and a performative social science. In: **Qualitative Research**, vol. 1 (1), London, Thousand Oaks, CA, New Delhi: SAGE Publications, 2001.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, I. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DEUS, M. O. A. **Formação inicial de professores(as) pedagogos no contexto multilíngue de Foz do Iguaçu**. 2019. 100 p. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2019

ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTROCK, M. C. (Ed.). **Handbook of research on teaching**. 3. ed. New York: Macmillan Publishing Company, 1986.

FABRÍCIO, B. F. F. Linguística aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. 2ª ed. São Paulo: Parábola, 2008.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora da UNB, 2001.

FALS BORDA, O. **Ante la crisis del país: ideas acción para el cambio**. Bogotá: El Áncora Editores; Panamericana Editorial, 2003.

FALS BORDA, O. **Una sociología sentipensante para América Latina**. Compilado por Victor Manuel Moncayo. Bogotá: Siglo del Hombre y Clacso, 2009.

FERREIRA, M. C.; FISCHER, R.; PORTO, J. B.; PILATI, R.; MILFONT, T. L. Desvendando o Mistério do Jeitinho Brasileiro: Uma Exploração Cultural das Normas Sociais. **Boletim Personalidade e Psicologia Social**, v. 38, 2012. doi: 10.1177/0146167211427148.

FERREIRA, J. K. S. **O Professor é quem escreve: O Diário de Pesquisa como Auxílio para o Estudo Etnográfico em Educação na Formação Docente**. COIPESU- PR 2015. Disponível em: <https://www.coipesu.com.br/upload/trabalhos/2015/8/o-professore-quem-escreve-o-diario-de-pesquisa-como-auxilio-para-o-estudoetnografico-em-educacao-na-formacao-docente.pdf>. Acesso em: 20 de maio de 2022.

FLEURI, R.M. **Educação intercultural e formação de professores**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2018.

FLORES, O. V. **O Projeto Intercultural Bilingüe de Fronteira: um olhar para novas políticas linguísticas**. Foz do Iguaçu, PR. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, 2012.

FLORES, O. V.; PESSINI, M. P.; TALLEI, J. I. La formación docente como movimiento social por la educación en la triple frontera. **Estudios fronterizos**, v. 22, 2021.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 23. reimp. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **A Educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, P. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. Papel da Educação na Humanização. **Rev. da FAEEBA**, Salvador, n. 7, jan./jun. 1997. Acervo Digital Paulo Freire. Disponível em: <http://www.acervo.paulofreire.org/handle/7891/1127>. Acesso em: 21 de dez. 2021

FREIRE, P. Algumas reflexões em torno da utopia. *In*: FREIRE, A. M. A. (Org.). **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Unesp, 2001a..

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Centauro, 2001b.

FREIRE, P. Entrevista com Paulo Freire: a educação neste fim de século. *In*: GADOTTI, M. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Scipione, 2004.

GADOTTI, M. **Diversidade cultural e educação para todos**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

GADOTTI, M. **Pensamento Pedagógico Brasileiro**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1995.

GADOTTI, M. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Scipione, 2004.

GARCIA, O. Bilingualism and Education. *In*: GARCIA, O. (Org.) **Bilingual Education in the 21st. Century – a global perspective**. West Sussex: Wiley-Blackwell, 2009. Disponível em: <https://ofeliagarcia.org.files.wordpress.com/2014/11/bilingual-education.pdf>. 23 de fev. 2022

GASPARIN, M. N. **Políticas Linguísticas E Representação De Identidades: um estudo etnográfico em uma comunidade plurilíngue/pluricultural no Paraguai**. 2016. 137 páginas. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) -Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, Foz do Iguaçu.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GOHN, M. G. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 47, 2011.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo.

Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 22, n. 2, jul./dez. 1997.

HALL, S. Quem precisa da identidade? *In*: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

HALL, S. **El trabajo de la representación**. IEP – Instituto de Estudios Peruanos, Lima, mai. 2002. Disponível em: http://www.metamentaldoc.com/14_El_trabajo_de_la_representacion_Stuart_Hall.pdf. Acesso em: 28 out. 2021.

HALL, S. **A Identidade Cultural na Pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

JULIANI, E. M. **Representações sobre ser plurilíngue em escolas monolíngues de fronteira**. 2021. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2021.

KLEIMAN, A. Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. *IN*: ROJO, R. **Alfabetização e letramento**. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

LADSON-BILLINGS, G. **The dreamkeepers: successful teachers for African American children**. San Francisco: Jossey-Bass, 1994.

LEROY, H. R.; SANTOS, M. E. P. Percorrendo as Veredas das Práticas Translinguajeadas em Contexto Transfronteiriço: Possíveis Travessias no Ensino-Aprendizagem de Língua Portuguesa Adicional. **RELACult - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, v. 3, n. 3, 2017. DOI: 10.23899/relacult.v3i3.514. Disponível em: <https://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/514>. Acesso em: 10 out. 2021.

LIMA, B. F. **Educação Escolar na Tríplice Fronteira: crianças falantes de espanhol nas escolas municipais de Foz do Iguaçu**. 2019. 52 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História – América Latina) – Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2019

LIMA, P. G. **Formação de professores: por uma resignificação do trabalho pedagógico na escola**. Mato Grosso do Sul, editora UFGD (Universidade Federal da Grande Dourados), 2009. Disponível em: <http://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/3081>. Acesso em: 19 out. 2021.

LIMAVERDE, P. Base nacional comum: desconstrução de discursos hegemônicos sobre currículo mínimo. **Revista do Instituto de Estudos Sócio-ambientais UFG**, v. 5, n. 1, jan./jun. 2015.

MACEDO, R. S.; NASCIMENTO, C. O.; GUERRA, D. M. Heterogeneidade, experiência e currículo: contrapostos à ideia de Base Comum Nacional e à vontade de exterodeterminação da formação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, out./dez. 2014.

MAHER, T. M. **Ser Professor Sendo Índio: Questões de Lingua(gem) e Identidade**. Tese de Doutorado. UNICAMP, Campinas, SP, 1996.

MAHER, T. M. Sendo índio em português. In: SIGNORINI, Inês (org). *Lingua(gem) e Identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras, 1998

MAHER, T. M. A Educação do Entorno para a Interculturalidade e o Plurilinguismo. In: KLEIMAN, A. B.; Cavalcanti, M. C. (Orgs.). **Linguística Aplicada: faces e interfaces**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

MAHER, T. M. Políticas linguísticas e políticas de identidade: currículo e representações de professores indígenas na Amazônia ocidental brasileira. **Currículo sem fronteiras**. v. 10, nº. 1, 2010.

MAHER, T. M. Ecos de resistência: políticas linguísticas e línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, C. *et al.* **Política e políticas linguísticas**. Campinas: Pontes, 2013.

MATTOS, C. L. G. A pesquisa em colaboração com o professor: vivências de campo em etnografia crítica de sala de aula. In: CASTRO, P. A.; MATTOS, C. L. G. (Orgs.). **Etnografia e Educação: conceitos e usos**. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

MATTOS, C. L. G. Estudos etnográficos da educação: uma revisão de tendências no Brasil. In: CASTRO, P. A.; MATTOS, C. L. G. (Orgs.). **Etnografia e Educação: conceitos e usos**. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

MATURANA, H. **A ontologia da realidade**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.

MENDES, E. **Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN): uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas**. 2004. 432 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

MENDES, E. A Perspectiva Intercultural no ensino de línguas: uma relação “entreculturas”. In: ORTIZ, M. L.; SILVA, K. A. (Org.). **Linguística Aplicada: múltiplos olhares**. Campinas: Pontes Editores, 2007.

MIGNOLO, W. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas**. Colección Sur Sur, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2005.

MOITA LOPES, L.P. **Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução**. DELTA, V.10, n.2, 1994.

MOITA LOPES, L. P. Afinal, o que é Linguística Aplicada? In: MOITA LOPES, L. P. **Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MOITA LOPES, L.P. **Identidades fragmentadas**. Campinas; Mercado de Letras, 2002.

MOITA LOPES, L.P. **Discursos de Identidades**. Campinas; Mercado de Letras, 2003.

MOITA LOPES, L. P. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MOITA LOPES, L. P. **Linguística Aplicada na modernidade recente**. São Paulo, Parábola, 2013.

MORAES, D. R. S. Interação-Escola e Universidade: Encontros de formação continuada com supervisores das escolas municipais de Foz do Iguaçu: construindo o coletivo. In: **Congresso de Leitura do Brasil**, 17, Campinas. Anais do 17º COLE, Campinas, SP, ALB, 2009.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Currículo, conhecimento e cultura. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. **Indagações sobre currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação e Sociedade**, ano XXIII, n. 78, abr. 2002.

OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista** [online], v. 26, n. 1, 2010. doi: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000100002>. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000100002>. Acesso em: 3 ago. 2021.

OLIVEIRA, N. R. O. **Foz do Iguaçu intercultural**: cotidiano e narrativas da alteridade. 2012. 155 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2012.

PARO, V. H. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

PFEIFFER, C.; GRIGOLETTO, M. Reforma do Ensino Médio e BNCC – Divisões, disputas e interdições de sentidos. **Investigações**, Recife, v. 31, n. 2, 2018.

PIRES SANTOS, M. E. **O cenário multilíngüe/multidialeto/multicultural de fronteira e o processo identitário “brasiguai” na escola e no entorno social**. Universidade Estadual de Campinas: Campinas, 2004.

PIRES-SANTOS, M. E. Ambivalência de termos e conceitos: implicações para a linguagem híbrida em contexto de fronteira. **Línguas & Letras**, Cascavel, v. 2, n. 20, 1º sem. 2010.

PIRES-SANTOS, M. E.; CAVALCANTI, M. C. Identidades híbridas, língua(gens) provisórias – alunos “brasiguaios” em foco. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 47, n. 2, p. 429-446, jul./dez. 2008.

PIRES-SANTOS, M.E. Portunhol Selvagem: translinguagens em cenário translíngue/transcultural de fronteira. **Gragoatá**, Niterói, v. 22, n. 42, jan./abr. 2017.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. **Escola Municipal Ponte da Amizade**. Foz do Iguaçu, 2017.

PROJETO EDUCACIONAL DO MUNICIPIO DE FOZ DO IGUAÇU. ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO OESTE DO PARANÁ. AMOP. DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO. **Currículo Básico para a Escola Pública Municipal**: educação infantil e ensino fundamental anos iniciais. Cascavel: ASSOESTE, 2020.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola, 2003.

RAJAGOPALAN, K. Repensar o papel da Linguística Aplicada. IN: MOITA LOPES, L. P. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. 2ª ed. São Paulo: Parábola, 2006.

RAJAGOPALAN, K. O conceito de Identidade em linguística: é chegada a hora de uma consideração radical? In: SIGNORINI, I. (Org.). **Língua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicada. São Paulo: Mercado das Letras, 2016.

RAFFESTIN, C. “A ordem e a desordem ou os paradoxos da fronteira” In: OLIVEIRA, T.C.M(Org). **Território sem Limites** – Estudos sobre fronteiras. pp. 9-15 Campo Grande: Ed. UFMS, 2005.

RIBEIRO, S. B. C. **Língua(s) de fronteira**: o ensino da língua espanhola em Guaíra, Paraná. 2015. 259 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2015.

RIBEIRO, S. B. C. Acolhimento intercultural e ensino de português como língua adicional nas escolas municipais de Foz do Iguaçu. **Domínios de Linguagem**, Uberlândia, v. 12, n. 2, jun. 2018.

ROJO, R. H. R. Fazer Linguística Aplicada em Perspective Sócio-Histórica: Privação Sofrida e Leveza de Pensamento. In: L. P. MOITA LOPES (org.), **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

SANTOS, B. S. **Pela Mão de Alice - o Social e o Político na Pós-Modernidade**. 4. ed. São Paulo, Cortez, 1994.

SANTOS, H. S. O papel de estereótipos e preconceitos na aprendizagem de línguas estrangeiras. In: **Congresso Brasileiro de Hispanistas**, 2., 2002. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000012002000100029&lng=en&nrm=abn. Acesso em: 6 jan. 2022.

SANTOS, M. R. **Formação continuada de professores na Tríplice Fronteira: Argentina, Brasil e Paraguai**. 2017. 209 p. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Estudos Latino-Americanos da Universidade Federal de Integração Latino-Americana (UNILA), 2017.

SANTOS, L. M.; OLIVEIRA, G. M. “Uma língua creio que não é”. “Uma reflexão sobre o processo de invisibilização que sofre a língua Jopará”. **Revista Caribeña de Ciencias Sociales**, 2018. Disponível em: <https://www.eumed.net/rev/caribe/2018/12/invisibilizacao-lingua-jopara.html> //hdl.handle.net/20.500.11763/caribe1812invisibilizacao-lingua-jopara. Acesso em: 18 de fev. 2022.

SARUP, M. **Identity, Culture and the postmodern world**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1996.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 36. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVA, T. T. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004

SILVA, R. C. M. 2013. Vidas, nações e estados se fazendo nas fronteiras entre o Brasil, o Paraguai e a Argentina. **Ideação**, 15 (2), 2013.

SILVA, T. T. **Identidade e Diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais** / Tomaz Tadeu da Silva (Org.) Stuart Hall, Kathryn Woodward. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SILVA, S. B. Neoliberalismo e ensino de inglês: considerações para reflexão. **SEDA**, Rio de Janeiro, v. 1, 2016.

SILVA, G. B. **Educar nas fronteiras: reflexões sobre identidade e interculturalidade nas escolas da fronteira Brasil - Venezuela**. Dissertação. Programa Pós-Graduação e Pesquisa em Educação da UERR/IFRR. 2019.

SILVERMAN, D. **Interpretação de dados qualitativos**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SIGNORINI, I. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em Linguística Aplicada. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. (Org.). **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. Campinas: Mercado das Letras, 1998

SIGNORINI, I. Figuras e modelos contemporâneos de subjetividade. In: **Lingua(gem) e identidade**. SIGNORINI, Inês (org.). Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998

STURZA, E. R. Línguas de fronteira: o desconhecido território das práticas linguísticas nas fronteiras brasileiras. **Revista Ciência e Cultura**, SBPC, ano 57, n. 2, abr./mai./jun. 2005. Temas e Tendências: Línguas do Brasil.

TALLEI, J. I. **A dimensão política e intercultural na formação do professor em escolas de fronteira**. Tese de doutorado em Educação. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2019.

TERENCIANI, T. "Interculturalidade e "Cidades-Gêmeas": ¿novas configurações identitárias? Em **Contribuciones a las Ciencias Sociales**, febrero 2012, www.eumed.net/rev/cccss/18/

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELLOS, C. S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2002.

VASCONCELOS, C. F. C. *Pedagogia da Identidade: Interculturalidade e formação de professores*. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Manaus, 2016

VEIGA, I. P. A. *Projeto Político Pedagógico: Uma construção possível*. Cortez, 2001.

VEIGA, I. P. A. **Projeto Político-Pedagógico, Conselho Escolar e Conselho de Classe: Instrumentos da Organização do Trabalho**. UnB/UniCEUB, 2007. Disponível em: https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/1748943/mod_resource/content/1/PPP%2C%20Conselho%20escolar%20e%20Conselho%20de%20classe%20VEIGA.pdf. Acesso em: 20 abr. 2021.

VEIGA-NETO, A. Cultura, culturas e educação. In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 23. ANPED. Campinas, 2003.

WALSH, C. **La interculturalidad en la educación**. Lima: DINEBI, 2001.

WALSH, C. **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial**. Reflexiones latinoamericanas. Quito: Ediciones Abya-yala, 2005.

WALSH, C. “Interculturalidad y colonialidad del poder: Un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial”. In: WALSH, C.; LINERA, A. G.; MIGNOLO, W. (Orgs.). **Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento**. Serie El desprendimiento, pensamiento crítico y giro des-colonial. Buenos Aires: Editorial Signo, 2006.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramon. (ed.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidade Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

WALSH, C. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. M. F. (Org.). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: Letras, 2009.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIANA, Jorge.; TAPIA, Luis.; WALSH, Catherine. **Construyendo interculturalidad crítica**. La Paz: III – CAB, 2010. p. 75-96.

WALSH, C. **Pedagogías Decoloniales**. Prácticas Insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir. Serie Pensamiento Decolonial, tomo I. Editora Abya-Yala. Equador, 2013.

WALSH, C. **Interculturalidad Crítica y Pedagogía Decolonial: Apuestas (des)de elIn-surgir, re-existir y Re-vivir**. Universidad Pedagógica Nacional-CONACIT. Plaza y Valdés Editores: México, 2014.

ZAMBERLAN, J. **Foz do Iguaçu em contexto de mobilidade**. Paróquia Bom Jesus do Migrante. Jurandir Zamberlan, Joel Ferrari, Giovanni Corso, Joaquim R. Filippin. Porto Alegre: Solidus, 2007.

ZATTI, V. **Autonomia e Educação em Immanuel Kant e Paulo Freire**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

Anexo I

Entrevista Aos Professores

1. Como se caracteriza o contexto onde a escola em que trabalha esta localizada? Que línguas dialogam nesse contexto? As várias línguas presentes no contexto são consideradas nas práticas escolares? As diferenças culturais são percebidas?
2. Você participou da construção do Projeto Político Pedagógico da escola? De que forma? Qual a relação do Projeto Político Pedagógico com os conteúdos trabalhados na escola? O currículo escolar contempla a diversidade linguística e cultural próprias da Tríplice Fronteira?
3. O que a sociedade local e a escola pensam em relação às diversas línguas faladas na Tríplice Fronteira e aos migrantes (estereótipos)? Como a comunidade escolar lida com os diferentes na escola e como são trabalhadas as “diferenças culturais” na sala de aula? Como se da a avaliação de alunos bilíngues que não tem a língua portuguesa como L1?
4. Você já participou de formações onde a pluralidade linguística e cultural e a educação intercultural tenham sido abordadas? Como vê essa proposta de educação para o contexto da Tríplice Fronteira?
5. No seu entender as equipes gestoras (SMED) têm se preocupado com as questões da pluralidade linguística e cultural e a interculturalidade em sua escola? Como?

Sobre a Base Nacional Comum Curricular

- 1- Qual é sua opinião sobre a BNCC?
- 2- Como a BNCC contempla a diversidade linguística e cultural?

Sobre a Associação Dos Municípios Do Oeste Do Paraná- AMOP

- 1- A proposta pedagógica da Amop é apropriada para nosso contexto de fronteira? Por quê?

Dados dos participantes

- 1- Quem é você?
- 2- Qual é sua formação?
- 3- Há quantos anos leciona?
- 4- Seu curso de graduação preparou você para atuar num contexto plurilíngue e pluricultural?
- 5- A escola que você atua recebe crianças de outras nacionalidades. Conte-me alguma experiência vivida com alguma delas e como foi sua estratégia para resolver a questão?