

UNIVERSIDADE FUMEC  
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS, SOCIAIS E DA SAÚDE  
MESTRADO EM ESTUDOS CULTURAIS CONTEMPORÂNEOS

**RAFAEL AUGUSTO GONÇALVES ROCHA**

**O INTERCULTURALISMO E AS POLÍTICAS SOCIOLINGUÍSTICAS  
APLICADAS EM ESCOLAS BILÍNGUES NA FRONTEIRA BRASIL-ARGENTINA**

Belo Horizonte  
2018

UNIVERSIDADE FUMEC  
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS, SOCIAIS E DA SAÚDE  
MESTRADO EM ESTUDOS CULTURAIS CONTEMPORÂNEOS

**RAFAEL AUGUSTO GONÇALVES ROCHA**

**O INTERCULTURALISMO E AS POLÍTICAS SOCIOLINGUÍSTICAS APLICADAS EM  
ESCOLAS BILÍNGUES NA FRONTEIRA BRASIL-ARGENTINA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Estudos Culturais Contemporâneos da Universidade FUMEC como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Estudos Culturais Contemporâneos.

Linha de Pesquisa: Cultura e Interdisciplinaridade

Orientador: Dr. Luiz Henrique Barbosa

Belo Horizonte  
2018

### **Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

R672i Rocha, Rafael Augusto Gonçalves, 1991-  
O interculturalismo e as políticas sociolinguísticas aplicadas em escolas bilíngues na fronteira Brasil-Argentina / Rafael Augusto Gonçalves Rocha. – Belo Horizonte, 2018.  
140 f. : il. ; 29,7 cm

Orientador: Luiz Henrique Barbosa  
Dissertação (Mestrado em Estudos Culturais Contemporâneos), Universidade FUMEC, Faculdade de Ciências Humanas, Sociais e da Saúde, Belo Horizonte, 2018.

1. Fronteiras - Brasil 2. Educação bilíngue - Brasil. 3. Educação multicultural - Brasil. I. Título. II. Barbosa, Luiz Henrique. III. Universidade FUMEC, Faculdade de Ciências Humanas, Sociais e da Saúde.

CDU: 376

Universidade Fumec

Mestrado em Estudos Culturais Contemporâneos

Dissertação intitulada *O interculturalismo e as políticas sociolinguísticas aplicadas em escolas bilíngues na fronteira Brasil-Argentina*, de autoria de Rafael Augusto Gonçalves Rocha, apresentada à banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

---

Prof. Dr. Luiz Henrique Barbosa - Universidade Fumec (orientador)

---

Profa. Dra. Karla Cunha Pádua (UEMG)

---

Prof. Dr. Samy Lansky (Universidade Fumec)

## AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha mãe por sempre ter me acompanhado em todas as fases da minha vida, inclusive nas viagens que tive que fazer para a seleção das escolas por toda a fronteira e, principalmente, por ter estado comigo nas escolas escolhidas e ter doado o seu amor a cada cansaço meu, me permitindo nunca desistir. Eu tenho a melhor mãe do mundo!

Agradeço aos meus familiares por serem tão amáveis e bondosos, fazendo com que nossa família sempre permaneça unida. Agradeço à minha avó Dona Gabriela Brígida Gonçalves, que sempre esteve ao meu lado cuidando de mim e me protegendo. À memória da minha prima Sara que faleceu durante o meu curso e sempre foi uma figura importante na minha criação.

Obrigado as escolas de fronteira que me acolheram e em especial às professoras Dayane e Fátima que me levaram a vários lugares, a várias casas dos alunos na fronteira e especialmente também à diretora da escola argentina que abriu até mesmo a sua casa para que eu e minha mãe nos hospedássemos. *Muchas Gracias!*

À Prof. Dra. Vera Lúcia de Carvalho Casa Nova, que é uma grande amiga que eu carrego em meu coração desde a graduação na UFMG e também tive o privilégio de ter sido aluno na FUMEC. Obrigado por tanto amor e carinho.

À Claudia da secretaria, obrigado por ter me ajudado inúmeras vezes. Eu nunca vou esquecer aquele telefonema. Obrigado do fundo do meu coração.

Ao Prof. Dr. Samy Lansky que além de ser um premiadíssimo arquiteto, super-reconhecido em Belo Horizonte, é também um poço de sabedoria e um excelente pesquisador que atua em comunidades carentes, desempenhando projetos visados ao bem-estar das crianças pobres. O senhor é uma inspiração como ser humano.

À Prof. Dra. Karla de Pádua, por todo o carinho e atenção dedicados à minha pesquisa. Serei eternamente grato, foi uma honra ter tido o seu companheirismo. Suas pesquisas são um máximo, a senhora discute a interculturalidade nos seus trabalhos com muita maestria, seus alunos da UEMG são muito sortudos.

Ao Prof. Dr. Luiz Henrique Barbosa, por ter sido o melhor orientador que alguém poderia ter. O senhor é tão iluminado que só trouxe luz ao meu trabalho, nossas graduações são as mesmas, na mesma universidade e poder ter um dos meus me orientando é uma satisfação incomensurável. Dedico essa pesquisa ao senhor. Obrigado por tudo!

E claro que eu deixei para o final *platinum*, a pessoa que foi sem dúvidas uma divisora de águas em minha vida. Á Prof. Dra. Astréia Soares Batista, que sempre foi uma mãe para mim com direito a todos os carinhos previstos no amor de mãe, eu também lhe dedico o sucesso dessa pesquisa. A senhora é muito mais que uma coordenadora, a senhora representa o que existe de mais eficiente, a sua força como pesquisadora move mundos e corações.

## RESUMO

Este trabalho discute de forma ampla os caminhos que são percorridos por escolas da fronteira Brasil-Argentina na incorporação do interculturalismo e do bilinguismo nas práticas pedagógicas realizadas em sala de aula. O objetivo principal deste estudo é analisar como ocorre a mediação do processo de conhecimento intercultural em escolas de fronteira com proposta de educação intercultural bilíngue. Para tanto foi realizada, em nossa metodologia, uma pesquisa bibliográfica investigativa além da observação participante diretamente nas aulas realizadas tanto na escola brasileira, quanto na escola argentina. A pesquisa permitiu entender como as principais atividades e projetos utilizados nas escolas de fronteira contribuem efetivamente para a construção de aprendizagem dos alunos em uma atmosfera que é constituída pela imersão ao bilinguismo e ao interculturalismo na formação de uma identidade fronteiriça.

**Palavras-Chave:** Escolas de fronteira. Interculturalismo. Bilinguismo. Práticas pedagógicas. Identidade fronteiriça.

## **ABSTRACT**

This work broadly discusses the paths taken by Brazil-Argentina frontier schools in the incorporation of interculturalism and bilingualism into pedagogical practices carried out in the classroom. The main objective of this study is to analyze how mediation of the intercultural knowledge process occurs in frontier schools with a bilingual intercultural education proposal. For this purpose, a bibliographic research was carried out in addition to a participant observation directly made in the classes held in the Brazilian school and also in the Argentine school too. The research allowed us to understand how the main activities and projects used in frontier schools contribute effectively to the construction of students' learning in an atmosphere that is constituted by the immersion in bilingualism and interculturalism it contributes to the formation of a frontier identity.

**Key-words:** Frontier schools. Interculturalism. Bilingualism. Pedagogical practices. Frontier identity.



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1. A implementação do Português em países da América do Sul.....	48
Figura 2. Faixa de fronteira no Brasil e no Rio Grande do Sul.....	66
Figura 3. Cidades Gêmeas.....	67

## LISTA DE FOTOS

Foto 1. Placa de inauguração do programa intercultural bilíngue na escola argentina.....	85
Foto 2. Fachada da escola de fronteira brasileira.....	86
Foto 3. Fachada da escola de fronteira argentina.....	87
Foto 4. Placa de reconhecimento recebida pela escola bilíngue argentina pela COPRAC y T.....	94
Foto 5. Placa de reconhecimento recebida pela escola bilíngue argentina pelo Rotary Club.....	95
Foto 6. Placa de reconhecimento recebida pela escola bilíngue argentina pelo Governo Argentino.....	95
Foto 7. Bandeira Argentina utilizada nas honrarias dos alunos da escola argentina de fronteira.....	96
Foto 8. Bandeira da fronteira utilizada nas honrarias dos alunos da escola argentina de fronteira.....	97
Foto 9. Fachada da parte da escola argentina que é reservada ao Projeto Orquestra Binacional.....	102

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
<b>2 GLOBALIZAÇÃO, MULTICULTURALISMO E INTERCULTURALIDADE.....</b>	<b>19</b>
<b>2.1 A Globalização e os impactos do seu processo na vida social.....</b>	<b>19</b>
<b>2.2 Globalização, Multiculturalismo e Democratização Cultural.....</b>	<b>33</b>
<b>2.3 Globalização, Interculturalismo e Difusão de Conhecimentos.....</b>	<b>36</b>
<b>3 AS ESCOLAS DE FRONTEIRA.....</b>	<b>40</b>
<b>3.1 A Importância Sociocultural das Escolas Bílingues nas zonas de Fronteiras.....</b>	<b>40</b>
<b>3.2 O Desafio da Interculturalidade nas Escolas de Fronteira.....</b>	<b>51</b>
<b>3.3 A Integração e Identidade Fronteiriça pela Educação Intercultural.....</b>	<b>55</b>
<b>3.3A Heterogeneidade Sociolinguística nas Escolas de Fronteira.....</b>	<b>57</b>
<b>4 AS ORIENTAÇÕES DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DO BRASIL E DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA ARGENTINA PARA AS ESCOLAS DE ZONA DE FRONTEIRA E AS AÇÕES GOVERNAMENTAIS PARA O DESENVOLVIMENTO DA INTERCULTURALIDADE E DO BILINGUISMO.....</b>	<b>60</b>
<b>4.1 O Programa Escolas Bílingues de Fronteira.....</b>	<b>60</b>
<b>4.2 Ações governamentais para o desenvolvimento do bilinguismo e da interculturalidade.....</b>	<b>72</b>
<b>5 ESTUDO DE CASO NA ESCOLA EEB DR. THEODURETO CARLOS DE FARIA SOUTO E NA ESCUELA DE FRONTERA N 604 INTERCULTURAL BILINGUE N1 MAYOR JUAN CARLOS LEONETTI.....</b>	<b>84</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>104</b>
<b>APÊNDICE: ENTREVISTAS TRANSCRITAS.....</b>	<b>107</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>124</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A concepção da atmosfera desta dissertação nasceu em minha alma de uma maneira muito forte na época em que eu cursava o ensino médio no Liceu Santa Maria Imaculada, onde eram ministradas periodicamente atividades culturais e era muito interessante como a noção de interculturalidade era efetivamente trabalhada nas aulas de Língua Espanhola, Literatura e Ensino Religioso. O modelo Intercolegial das Nações Unidas (MINI-ONU), realizado pela PUC Minas e oferecido pelo meu Colégio - que também pertence à mesma sociedade mantenedora da PUC Minas - foi sensacional em todas as edições que meus amigos e eu participamos, e cada vez mais meu interesse aumentava.

Ao terminar o ensino médio, ingressei imediatamente no curso de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). A bagagem intercultural oferecida pelo curso, principalmente para acadêmicos de línguas estrangeiras, como era o meu caso, foi satisfatória. Nas aulas do curso de Letras, a presença de professores e alunos estrangeiros era tão intensa, que, além das práticas interculturais já sinalizadas pela natureza do curso, a relação intercultural com os alunos e professores deram-me força para sempre seguir pesquisando sobre as práticas que eu mesmo vivenciava.

Ao realizar minha especialização na UFMG, também na área de Letras, eu pude pesquisar com vários professores e colegas de classe a respeito da diversidade cultural, e tive o privilégio de poder ter realizado o meu trabalho de conclusão de curso sobre esse relevante tema relacionado com o ensino.

Na própria UFMG, fui aconselhado por professores a me inscrever no Mestrado em Estudos Culturais Contemporâneos da Universidade FUMEC, pois eu estaria com grandes possibilidades de desenvolver minhas habilidades, pretensões e meus anseios como pesquisador com uma equipe específica. E então eu pude me encontrar como pesquisador nesse programa e saciar minha vontade de trabalhar com as teorias dos Estudos Culturais em realidades singulares que abordam a educação intercultural.

A educação intercultural deve ser analisada de um ponto de vista heterogêneo, pois engloba vários elementos que intensificam a vertente que promove a troca efetiva de culturas de uma forma democrática.

Em relação à fronteira entre Brasil e Argentina, podemos exemplificar o aspecto econômico, além do cultural, que predomina sobre as relações exercidas pelos atores sociais da fronteira, pois eles estão imersos no MERCOSUL, o mercado livre da América do sul.

Outro aspecto que catalisa o processo intercultural entre as zonas de fronteira é a relação influenciável que a mídia exerce. A Rede Globo de Televisão possui enorme influência, especialmente nas cidades de fronteira com o Brasil. Observa-se que a mídia brasileira representa grande parte de toda a cobertura internacional nas fronteiras, levando a cultura do nosso país ao país vizinho. Nas casas argentinas, a presença das músicas brasileiras é constante, as famílias convivem com essa cultura dominante e, às vezes, nas próprias casas, eles deixam de lado o espanhol e incorporam noções linguísticas da língua portuguesa, mesmo nas suas relações mais rotineiras em família.

Se nas relações entre a própria comunidade os envolvidos já demonstram ter uma diversidade cultural tão rica, na escola essa relação se torna expressão dos elementos da comunicação biossocial, pois a função da educação intercultural é estabelecer um equilíbrio dinâmico, no caso rompendo com as barreiras dominantes da cultura brasileira e favorecendo a noção de identidade cultural regional bilíngue.

O presente trabalho tem intenção de verificar como a educação intercultural é desenvolvida em escolas de fronteira de educação bilíngue, tendo como base teórica o trabalho de autores que harmonizam suas teorias com a diversidade cultural.

A educação intercultural deve ser analisada de uma perspectiva ampliada, pois engloba vários elementos que intensificam a vertente que promove a troca efetiva de culturas entre os povos. Em relação à fronteira entre Argentina e Brasil, podemos investigar como as escolas exercem efetivamente o modelo de ensino comum em escolas de zona de fronteira.

Na educação intercultural na fronteira entre Argentina e Brasil, de acordo com as orientações oficiais dos governos dos dois países, a preocupação maior é de se

preservar os aspectos culturais de ambas as culturas e, sobretudo, disponibilizar interações dialógicas entre as culturas argentina e brasileira em um clima democrático.

Como a região de fronteira reflete a combinação de diversas culturas que dividem o mesmo território, é de suma importância que os envolvidos estejam inseridos em um ambiente que propicie a construção de uma atmosfera intercultural e, principalmente, uma identidade regional bilíngüe.

As transformações sociais geradas pela incorporação da interdisciplinaridade, tendo em vista a democratização cultural nas escolas de ensino intercultural bilíngüe, são necessárias em qualquer sociedade fronteiriça, e é um fundamento básico para a evolução do ser humano. No cenário atual é sabido que a figura da escola intercultural é igualitária em direitos e diversificada, sendo mentora dos processos participativos, para a efetiva implantação do interculturalismo, pois ela possui habilidades suficientes para poder influenciar e encorajar os professores e demais funcionários a programarem práticas educacionais democráticas, respeitando as tradições de seus alunos em suas atividades profissionais, valorizando a diversidade regional.

O interculturalismo nas escolas da zona de fronteira entre a Argentina e o Brasil é uma necessidade social, além de proporcionar maior qualidade de vida para todos os envolvidos nesse processo que realmente valoriza a realidade cultural e sem dúvida é um grande fator catalisador da fortificação da construção de uma identidade regional bilíngüe.

A cultura de paz é outro fator que engloba a educação intercultural, pois promove outro olhar ao objeto, ela representa, em uma perspectiva mais ampla, o pleno início da efetivação da cooperação interfronteiriça começando nas práticas pedagógicas das escolas interculturais de fronteira.

Promover a educação intercultural é ter acesso aos pedaços da memória, para ver além. Para lembrar é preciso imaginar, a memória é um processo de reconstrução do passado. E a escola bilíngüe intercultural de fronteira, ao incorporar a democratização cultural em suas práticas pedagógicas, valoriza e mantém vivo o sentimento de pertencimento das comunidades locais. É como se a dominação cultural e a segregação fossem as cascas que devemos retirar para vencer a superfície e enxergarmos a diversidade cultural como um caminho a ser incentivado nessas escolas.

A prática transformadora do ensino intercultural abrange aspectos associados à função da escola na busca da construção de relações democráticas, dialógicas e interculturais no ambiente escolar e, sobretudo, aplicar e utilizar, de forma correta, instrumentos próprios para a construção de conhecimentos pedagógicos e científicos e aprimorar a práxis pedagógica.

Os estudos culturais fornecem inestimáveis subsídios amparados pelos cruzamentos da combinação de diferentes culturas vivendo em um mesmo território para o estudo da efetiva aplicação da democratização cultural nas escolas situadas na zona de fronteira Argentina e Brasil. Nesse sentido, a incorporação das práticas pedagógicas no âmbito da democratização cultural é analisada por meio dos estudos de alguns autores dos estudos culturais, como Nestor Garcia Canclini e Stuart Hall, dentre outros que compartilham certa afinidade em seus conceitos com os estudos da democratização cultural no cenário da escola.

A efetiva ação da educação bilíngue intercultural de fronteira atua sobre a vertente de um olhar interfuncional, em que se priorizam ações de clareza de objetivos e, também, uma caracterização do processo educacional em que o plano de ação seja executado de maneira nítida com todos os outros planos setoriais dos processos híbridos da combinação de diferentes culturas convivendo em um mesmo território.

Nessa priorização temos a importância do fortalecimento da compreensão da complexidade cultural contemporânea no contexto sociocultural da comunidade escolar em destaque. Ao compreender essa complexidade, a análise das fronteiras tradicionais e da interculturalidade se tornam norte para uma primordial atuação democrática, na qual a atual conjectura da comunidade escolar junto às orientações do governo argentino e brasileiro vai moldando os parâmetros de eventuais intervenções em prol de um ambiente saudável de aprendizado em vivência com culturas locais e com a diversidade cultural.

A democratização cultural em difusão nas escolas de educação intercultural ampara de forma integral todos os envolvidos no sentido de inclusão e não segregação, independentemente dos espaços.

As orientações feitas pelos Ministérios da Educação da Argentina e do Brasil ao respeito do trabalho de valorização do interculturalismo nas escolas da fronteira

Argentina e Brasil, além de terem uma aplicabilidade totalmente integralizável ao currículo básico comum, apresentam também efeitos de ordem política e social, pois, na verdade, elas rompem barreiras da própria fronteira que atrapalham o desenvolvimento humano, principalmente dos mais necessitados.

O envolvimento da escola em busca do novo se dá por meio da valorização da diversidade e do interculturalismo. Isso possibilita soluções para os problemas sociais, uma vez que é sabido que, quando o ser vivo aprende uma alternativa melhor de vivência onde há recursos disponíveis, ele tende a mudar sua posição naturalmente para o que melhor lhe satisfaz, daí a importância da interculturalidade para combater o ódio.

A interculturalidade está ligada à democratização cultural nas escolas, principalmente pelo fato da incorporação de uma efetiva noção da diversidade nos currículos de base comum, respaldando o estudo das diversas culturas que compõem o cenário educacional e seus costumes. Um exemplo da democratização do ensino em consonância intrínseca com a democratização cultural nas escolas ocorre durante o intercâmbio dos professores entre as fronteiras. Nele o professor toma decisões como a incorporação do estudo reflexivo dos símbolos na busca da construção da identidade regional intercultural. Então, quando o professor tem essa noção, ele realmente está fomentando o crescimento da tolerância e da democratização cultural por meio da própria interculturalidade, por isso essa noção deve ser trabalhada com os professores para a correta intervenção pedagógica.

A valorização do diálogo entre as culturas em suas diversas faces tem uma atuação primordial dentro da escola tanto na questão social quanto na questão pedagógica, viabilizando a inclusão social e a promoção de aspectos motivacionais no corpo estrutural das fronteiras.

A natureza epistemológica da educação intercultural fornece parâmetros para a incorporação de práticas culturais democráticas nas escolas de ensino básico, baseadas no diálogo e na interação. Ela atua desde a sua origem local até mesmo ao seu campo de visão de equilibrador dos eixos da sistematização regional e a integração do trabalho interdisciplinar em um contexto intercultural.



Os desígnios da ação pedagógica se ampliam no campo da mediação, pois se relacionam com a escola bilíngue intercultural de fronteira tendo uma relação diferenciada, qualificada e com parâmetros construtivos na atuação conjunta da atmosfera psicossocial com as famílias pertencentes à comunidade escolar e ao suporte pedagógico fornecido a essas comunidades interculturais. Neste contexto, é preciso se atentar para a necessária articulação entre as funções e consideração das mediações de identidade e cultura em contextualização ao processo educacional com a ideologia da democratização do ensino.

A escola bilíngue intercultural de fronteira deve possibilitar a criação de estratégias de interação com a complexidade dos processos culturais contemporâneos, transformando e norteando a prática de aprendizagem na implicação do processo de construção de conhecimento intercultural.

Um dos papéis centrais da escola bilíngue intercultural de fronteira é justamente criar mecanismos de mediação da atividade construtora da própria democratização, mediando a problemática de ações complexas e enfatizando a superação das adversidades por meio do diálogo. De acordo com a UNESCO,

A chave para um processo de diálogo intercultural frutífero está no reconhecimento da igual dignidade dos participantes. Pressupõe reconhecer e respeitar as diferentes formas de conhecimento e os seus modos de expressão, os costumes e tradições dos participantes e os esforços por estabelecer um contexto culturalmente neutro que facilite o diálogo e que permita às comunidades expressar-se livremente. Isso é especialmente verdade no caso do diálogo interconfessional, dimensão crucial da compreensão internacional e, por conseguinte, da resolução de conflitos. Para além dos intercâmbios institucionais entre personalidades eruditas ou representativas, o diálogo interconfessional assume um relevo ainda maior quando e se procura incluir intercâmbios de variada natureza. (UNESCO, 2010, p.1)

Dessa forma, a valorização das diferentes culturas e da diversidade no contexto da escola bilíngue intercultural de fronteira quebra antigos paradigmas e elimina distorções que acometem o sistema educacional. Essa prática pedagógica humanista, portanto, fornece uma grande abertura, tornando a escola um espaço aberto ao diálogo e consolidando as práticas de ensino referentes à democratização do ensino intercultural.

As vertentes que direcionam uma prática democrática cultural na escola bilíngue intercultural de fronteira devem estar presentes nas relações existentes na escola, envolvendo também a organização e o funcionamento dos currículos de base comum. Ela deve ser embasada em uma visão diversificada que apresente como ponto de partida a participação de todos os envolvidos na constituição das novas identidades culturais.

Nessa perspectiva, temos as orientações oficiais dos governos dos dois países que refletem muito bem essa realidade, que realmente é embasada na cooperação:

O projeto é um instrumento para criação de cooperação interfronteiriça. A concepção de interculturalidade é, nesse caso, ativa: a escola será intercultural na medida em que haja a participação efetiva de profissionais e de alunos das diversas culturas envolvidas na comunidade educacional (e que não são só 'duas': a cultura argentina e a cultura brasileira, o que corresponderia a pensá-las como unidades homogêneas) em todas as instâncias de convivência que são próprias da instituição escolar. Por cooperação interfronteiriça entende-se a possibilidade de superar a idéia da fronteira nacional como uma barreira – “onde o país termina” – mas ao contrário, de entendê-la como a visualização de acesso a oportunidades sociais, pessoais, educacionais, culturais e econômicas nascidas da presença e na interação com o outro, superando preconceitos, rixas e disputas oriundas do período histórico anterior, o da afirmação do Estado Nacional como instância única de atribuição de identidade, e que apresentava o outro como ameaça e como negação. (BRASIL; ARGENTINA, 2008, p. 26).

A análise da questão deste estudo permeará também a análise de como ocorre a mediação do processo de conhecimento intercultural na escola bilíngue intercultural de fronteira, investigando como a interculturalidade aparece no programa binacional de escolas de fronteira e apontando as principais atividades e projetos utilizados nas escolas para a efetivação da educação intercultural.

Os próprios lugares específicos como as zonas de fronteira favorecem o esforço binacional na construção da identidade regional bilíngue, sabendo-se que podem potencializar a articulação entre as culturas para o fortalecimento da identidade. De acordo com Bhabha:

O afastamento das singularidades de "classe" ou "gênero" como categorias conceituais e organizacionais básicas resultou em uma consciência das posições do sujeito - raça, gênero, geração, local institucional, localidade geopolítica, orientação sexual que habitam qualquer pretensão à identidade no

mundo moderno. O que é teoricamente inovador e politicamente crucial é 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. Esses "entre-lugares" fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação - singular ou coletiva - que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria idéia de sociedade (BHABHA, 1998, p. 19-20).

A interculturalidade promove o bem-estar e o desenvolvimento dos cidadãos. É sabido que em zonas de fronteira há uma tendência maior de conflitos em suas variadas formas como, por exemplo, os conflitos ideológicos, sociais e econômicos, quase todos com influência do tráfico internacional de drogas e o contrabando de armas. Por isso as zonas da fronteira Brasil/Argentina são pontos estratégicos da educação bilíngue intercultural para, dentre outros objetivos, também promover a cultura de paz nas escolas. Segundo Nunes,

tendo em consideração a multiplicidade da diversidade, a tarefa da escola é conseguir reconhecer as diferenças, não só culturais, mas também a níveis dos diferentes ritmos e estilos de aprendizagem, de interesses e capacidades. É um desafio que compete a todos nós adotar no sentido de caminharmos cada vez mais para uma sociedade em que sejam formados indivíduos responsáveis, críticos, atuantes e solidários conscientes dos seus direitos e deveres. O reconhecimento desta diversidade nas nossas salas de aula é uma realidade com que os professores e demais agentes educativos se confrontam diariamente, e exige uma postura de reflexão sobre o decorrer dos processos de ensino e de aprendizagem. Sabendo que na sala de aula deparamos sempre com a diversidade de alunos, portanto neste caso os professores têm um grande papel a desempenhar perante esta situação, e cabe ao ele ajustar os conteúdos às necessidades dos alunos, ou seja, deve fazer uma diferenciação pedagógica. (NUNES, 2011)

A relação entre as cidades irmãs ou de fronteira são muito importantes na efetiva instauração do programa de escolas bilíngues interculturais de fronteira porque, entre os envolvidos no projeto, temos uma abrangência territorial muito grande; a fronteira não significa impedimento de acesso às demais culturas, os estudantes e toda a comunidade circulam livremente tendo uma forte influência na cultura e economia, inclusive em relação à moeda nacional. De acordo com Santomauro,

Todas as cidades participantes têm uma forte ligação com o território vizinho, muitas vezes do outro lado rua. Não é raro um estudante já ter morado ou fazer compras do lado de lá da fronteira – no caso catarinense, aproveitando que o

peso argentino vale cerca da metade do real. “Os argentinos têm contato com a língua portuguesa pelas novelas e pelo rádio. As aulas são uma oportunidade para treiná-los”, diz a professora brasileira Edna Alves Rosa. Assim se intensifica a interação com uma língua tão próxima, mas nem sempre presente na sala de aula. (SANTOMAURO, 2010, p. 44)

A questão norteadora deste trabalho é: como as escolas bilíngues interculturais de fronteira propiciam interações dialógicas entre as diversas culturas que vivenciam um mesmo território em um clima democrático?

A metodologia utilizada foi a observação participante em duas escolas que se situam na fronteira Brasil/Argentina: a escola Theodureto de Faria Souto, localizada no município brasileiro de Dionísio Cerqueira e a Escola 604, situada em Bernardo de Irigoyen, município argentino fronteiro com o Brasil, além de entrevistar os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Todos os projetos de aprendizagem em uma escola bilíngue em zona de fronteira correspondem a uma perspectiva sociolinguística. No nosso caso, de acordo com os documentos oficiais do governo, começaram em 2005, juntamente com a implantação do programa e com os instrumentos utilizados no diagnóstico sociolinguístico da região.

Além da observação participante, esta pesquisa foi realizada por meio da análise documental, principalmente do Programa Escolas Bilíngues de Fronteira, realizado de forma conjunta entre o Ministério da Educação do Brasil e o Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnologia da Argentina, documento orientador consolidado em março de 2008 entre Buenos Aires e Brasília.

Esta pesquisa foi dividida em quatro capítulos. No primeiro, discutimos os efeitos da globalização em um mundo caracterizado pela contradição: de um lado, temos seu caráter multiculturalista e de outro a segregação dos povos. No segundo, caracterizamos o nosso objeto de pesquisa: a escola de fronteira. No terceiro apresentamos os esforços feitos pelo Brasil e pela Argentina para o desenvolvimento do bilinguismo e da interculturalidade e, no último, apresentamos um estudo de caso. Analisamos as práticas de bilinguismo e interculturalidade de duas escolas de fronteira, uma situada no Brasil e outra na Argentina.

## **2 GLOBALIZAÇÃO, MULTICULTURALISMO E INTERCULTURALIDADE**

Este capítulo pretende discutir a respeito da globalização e seus impactantes efeitos na sociedade. Questões contemporâneas e históricas serão discutidas para que possamos mostrar os efeitos da globalização em um mundo que, de um lado, nos apresenta seu caráter multiculturalista e, de outro, a segregação dos povos.

### **2.1 A globalização e os impactos do seu processo na vida social**

As características da globalização permeiam os caminhos do desenvolvimento tecnológico, tanto em pequena ou grande escala e, quaisquer que sejam os fatores que pulsam o desenvolvimento pleno da globalização, teremos a economia como principal difusor desse fenômeno.

Desde os primórdios da humanidade o homem procura meios de se desenvolver e, sobretudo, meios de facilitar a vida de todos. Percebe-se então que desde o homem das cavernas até o homem das grandes navegações, as tribos, os povoados e as vilas foram se desenvolvendo em conjunto até que a edificação de grandes cidades e centros fosse possível e o desenvolvimento tivesse o seu potencial estabelecido.

Podemos afirmar que se o homem não desenvolvesse a sua capacidade de comunicação, construindo as habilidades de interação, de competências linguísticas, seria impossível o desenvolvimento do próprio sujeito. O isolamento é um fator que vai contra tudo o que a globalização imprime. Por exemplo, quais seriam as possibilidades de uma aldeia se desenvolver e melhorar a qualidade de vida dos seus aldeões se ela permanecer isolada de outras aldeias e vilarejos? Seria pequena a possibilidade de desenvolvimento social dessa aldeia sem interações com outros povos.

Bauman (1999) reflete sobre os efeitos que o isolamento produz na sociedade. Ele reduz a capacidade de reconhecimento de novos hábitos, realidades e vivências, comprometendo a própria singularidade das pessoas e a possibilidade de troca e aprendizagem com o cotidiano alheio.

Segundo Bauman,

O isolamento reduz, diminui e comprime a visão do outro: as qualidades e circunstâncias individuais que tendem a se tornar bem visíveis graças à experiência acumulada do relacionamento diário raramente são vistas quando o intercâmbio definha ou é proibido — a caracterização toma então o lugar da intimidade pessoal e as categorias legais que visam a subjugar a disparidade e permitir que seja desconsiderada tornam irrelevante a singularidade das pessoas e dos casos. (BAUMAN, 1999, p. 22).

Por agora torna-se necessário esclarecer o significado do termo “globalização”, analisando a origem do termo e a importância em escala global dos efeitos do seu processo na humanidade.

Campos e Canavezes (2007) discorrem que o início real do processo de globalização surge na ideia de muitos autores a partir do

(...) século XV (século que marca o início da expansão ultramarina empreendida pelo mundo Ocidental, designadamente pelos portugueses e espanhóis), e há mesmo quem lembre que muito antes deste período existiam contactos comerciais entre povos e mesmo viagens intercontinentais (por exemplo, já na Antiguidade os fenícios, grandes comerciantes e navegadores, percorriam as terras do mediterrâneo desde a sua costa asiática e penetravam no Atlântico, atingindo designadamente a costa ocidental portuguesa). (CAMPOS; CANAVEZES, 2007, p. 16-17)

Assim, a globalização permeia a humanidade desde muito antes da época das grandes navegações, impulsionadas pelos europeus na descoberta de novos mundos e por práticas marítimas comerciais, expandindo-se também pela revolução industrial e pelas guerras mundiais. Porém, o termo “Globalização” é utilizado somente a partir dos anos 1980, com características contemporâneas da nova ordem mundial.

De acordo com Giddens (2008, p. 52), “por globalização entendemos o fato de vivermos cada vez mais num único mundo, pois os indivíduos, os grupos e as nações tornaram-se mais interdependentes.” Esta interdependência se dá pelos conjuntos de fatores socioculturais, econômicos e políticos entre as nações.

Um grande efeito da globalização que cada vez mais se torna nítido a todas as forças políticas mundiais é a noção de interdependência. As economias mundiais se posicionam a partir da ideia de que todos estão dividindo um mesmo tempo e que esse tempo é comumente entrelaçado entre os povos.

A globalização também deve ser compreendida do ponto de vista em que ela se desenvolve desde a escala local até a escala global, com as empresas transnacionais. Porém não deve ser descartada a visão de que a sociedade globalizada local imputa

também em um crescente desenvolvimento de suas técnicas, como, por exemplo, no estado de Minas Gerais e alguns estados do nordeste. Neles a cultura mais pura e singular das pessoas com seus artesanatos e artes são exportados para diversos países e também configuram presença em diversas exposições em museus ao redor do mundo. Então nesse caso temos o fenômeno da globalização extraído de várias singularidades, extraído também do embrião da própria globalização que é atravessar as fronteiras em direção ao ápice global de difusão.

A globalização transfere para todas as sociedades a noção de encurtamento de distâncias. A relação entre as pessoas se torna bastante intensificada e esse advento permite uma maior movimentação entre os povos. Sendo assim, a comunicação entre as culturas ganha destaque no cenário mundial e possibilita uma mudança comportamental na sociedade contemporânea. As fronteiras geográficas ganham outra função, uma vez que não mais significam limites, tornam-se agora símbolos do relacionamento intercultural, já que as fronteiras se configuram como uma livre porta por onde entram informações, culturas e comportamentos que são compartilhados livremente por vários países do mundo.

Portanto, a globalização representa uma ruptura na limitação da comunicação entre os povos, facilitando relações sociais, culturais, econômicas e promovendo o bem-estar entre os envolvidos, porém ela também aumenta as desigualdades na medida em que o capital tende a segregar as pessoas.

Em relação ao bem-estar que a globalização promove, pode ser analisado como um ponto crucial da interculturalidade, pois o fruto das relações interculturais é exatamente atingir o bem-estar das sociedades, eliminando a segregação social.

Segundo McGrew *apud* Hall:

a globalização se refere àqueles processos, atuantes em uma escala global, que atravessam fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades e organizações em novas combinações de espaço-tempo, tornando o mundo, em realidade e em experiência, mais interconectado. A globalização implica um movimento de distanciamento da idéia sociológica clássica da “sociedade” como um sistema bem delimitado e sua substituição por uma perspectiva que se concentra na forma como a vida social está ordenada ao longo do tempo e do espaço. (McGREW, 1992, *apud* HALL, 2006, p. 67-68)

Um dos elementos muito importantes da globalização que impactará a vida social e que também se entrelaça com a economia são os meios de comunicação. Em todas as suas vertentes – jornais, rádio, etc. - encurtaram a distância entre as pessoas e permitiram que um fato local fosse manifestado em diversos segmentos da sociedade até chegar a seu desenvolvimento maior com o advento da televisão e da internet.

Com a invenção da televisão, distâncias foram encurtadas, culturas difundidas e produtos e empresas locais ganharam notoriedade maior. Com a difusão da televisão por via cabo ou via satélite, hoje é possível assistir ao canal americano de noticiários CNN de quase todo canto do planeta, na hora desejada e com transmissão em tempo real. A população também tem a possibilidade de estar conectada com diversos canais de variados países ao redor do mundo da própria sala de estar pelo acesso do controle remoto.

A globalização atinge um grande ápice com o desenvolvimento da internet e o acesso a ela. Uma pessoa pode trocar mensagens instantâneas com qualquer outra que tenha internet no universo. A internet banda larga e a internet móvel facilitaram ainda mais a difusão do fenômeno globalização ao redor do mundo. Uma pessoa que está no Brasil e faz compras em sites americanos, em menos de um mês, recebe o produto na sua casa. A internet também facilita o conhecimento por meio de sites de busca.

A internet facilita o desenvolvimento também de atividades didáticas. Escolas de qualquer parte do mundo podem ter acesso a diversos museus sem as crianças tirarem o pé de suas localidades. Outro exemplo é a utilização de aplicativos educacionais desenvolvidos em outra cultura, mas difundidos e usados no outro lado no planeta.

Dos fatores que impulsionaram a troca de culturas, sem sombra de dúvida, o que ocupa posição de maior relevância é a internet. O advento da internet e da banda larga móvel alteraram a noção de tempo e espaço, expressando novas condições de desenvolvimento humano. O desenvolvimento da internet foi um grande fator catalisador da quebra de fronteiras e também da própria reconstrução da noção de sociedade.

A noção do viver também é redefinida no processo da globalização. Tem-se a ampliação da noção de que viver é um ato político e que na realidade não



necessariamente pertencemos somente à nossa localização geográfica e sim a um mundo global em que o viver transcende a geografia.

Como dito anteriormente, a limitação geográfica recebeu uma nova configuração, permitindo, portanto, que as pessoas e as informações circulem livremente, e é nessa perspectiva que a adaptação cultural entra em foco. É nessa imersão que a adaptação cultural deve ser entendida, pois, se temos a globalização facilitando de um lado o livre compartilhamento da comunicação entre os povos, temos também, por outro lado, a resistência a essa adaptação cultural por parte de algumas sociedades.

A dominação cultural pelos grandes países e economias mundiais põe em risco a efetiva conexão entre as informações e dificulta a possibilidade do interculturalismo na sociedade, pois se pressupõe que a dominação cultural preocupa-se tão somente com outro tipo de adaptação cultural, aquela em que a cultura dominante é imposta à outra sem o devido respeito e devido entendimento da realidade sociocultural das ditas minorias.

Historicamente a globalização atua como amplificador das informações, principalmente pela ação do neoliberalismo, permitindo às empresas que se expandissem, notadamente no setor de transportes e informações. Tal expansão favoreceu o hibridismo cultural. Se por um lado isso é positivo, já que permite que os elementos de uma cultura sejam experimentados por outros, por outro lado temos o choque cultural. A globalização fomenta vários tipos de segregações, imputando aos segregados a exclusão.

Nessa mesma perspectiva, Campos e Canavezes (2007) destacam a associação do processo de globalização ao ideário do neoliberalismo:

Um dos principais princípios heurísticos (interpretativos/explicativos) do neoliberalismo é a suposta tendência para o equilíbrio que resulta do livre funcionamento dos mercados. No plano da teoria econômica, as principais críticas ao neoliberalismo incidem justamente sobre este princípio (tendência para o equilíbrio do livre funcionamento dos mercados). No essencial, sublinha-se a não transparência dos mercados e, portanto, as diferentes condições de mobilidade e de acesso à informação sobre os mercados. (CAMPOS; CANAVEZES, 2007, p. 2)

A expansão da tecnologia ajudou as relações geopolíticas a se estabelecerem, o mundo se torna fundamentalmente capitalista, possibilitando um contato maior entre os

indivíduos. Trocas comerciais são facilitadas pelos países aliados, firmando acordos que garantem o fluxo de pessoas e também o fluxo de capital.

Os fatores que contribuem para explicar a arquitetura da globalização atual são: a unicidade da técnica, a convergência dos momentos, a cognoscibilidade do planeta e a existência de um motor único na história, representado pela mais-valia globalizada. Um mercado global utilizando esse sistema de técnicas avançadas resulta nessa globalização perversa. Isso poderia ser diferente se seu uso político fosse outro. Esse é o debate central, o único que nos permite ter a esperança de utilizar o sistema técnico contemporâneo a partir de outras formas de ação. (SANTOS, 2001, p. 24).

Portanto, percebe-se que um conjunto de fatores facilita a explicação da configuração da globalização. Todos os fatores citados por Santos (2001) são estipulados tendo em vista o mercado financeiro global, que, ainda segundo o autor, resulta em um tipo de globalização perversa por causa de seu uso político e econômico.

Nessa mesma perspectiva, Campos e Canavezes (2007) afirmam:

O mercado financeiro é, pois, outra das dimensões essenciais do processo de Globalização. O desenvolvimento de novos instrumentos financeiros, a desregulamentação dos mercados financeiros internacionais, o crescimento de bancos internacionais e outras instituições financeiras são parte do que se designa por sistema financeiro global que compreende uma crescente movimentação de fluxos financeiros. (CAMPOS; CANAVEZES, 2007, p. 32-33).

O comércio exterior e a abertura de fronteiras pretendem fortalecer a economia em diversos setores produtivos, auxiliando em uma maior competição no mercado de trabalho. Assim, blocos regionais econômicos favorecem a troca de fluxo econômico pelas exportações e importações e protegem seus mercados contra os grandes aglomerados econômicos. É o que nos mostra Tancini (2012):

Vivemos em um mundo globalizado. Crises financeiras em países, antes com pequeno poder econômico no cenário global, causam turbulências no mundo todo. As nações, ao mesmo tempo em que procuram formar blocos econômicos cada vez mais coesos e com o mínimo de limitações alfandegárias, também protegem seus mercados contra os gigantes econômicos. Os países do Primeiro Mundo oscilam entre um cuidado maior para com o imigrante, e ideologias xenófobas brotando em seu povo. As multinacionais cada vez mais perdem território, e vendem este valor: não são mais marcas americanas, européias, asiáticas, são marcas globais. As pessoas percebem que há cada vez menos distâncias culturais entre nações,

assim como a aproximação constante da diferença entre o local e o global. Os meios de comunicação de informação e os mercadológicos só confirmam a nova entidade global que surgiu, sem deixar de se adaptar ao contexto regional. (TANCINI, 2012, p. 2)

Como nos mostra Tancini (2012), vivemos em um mundo tão globalizado que uma crise financeira que ocorre em um país predispõe outras crises em outros países até mesmo não pertencentes ao mesmo bloco econômico e que é por meio dos blocos econômicos regionais que as nações pretendem se manter seguras, principalmente quando for necessário enfrentar alguma crise global. Afinal de contas, por estarmos em um mundo globalizado, qualquer fator que atinja um país reflete quase que imediatamente no mercado internacional e na bolsa de valores, produzindo alterações na economia de diversas nações.

Outro fator analisado por Tancini (2012) é a substituição de empresas multinacionais por empresas globais. Essa ampliação fornece subsídios para que as pessoas percebam o encurtamento cultural, em que as culturas são aproximadas, pois marcas como Coca-Cola e Adidas representam muito mais do que fatores econômicos, representam reconstruções políticas no diálogo entre o local e o global, facilitando a percepção de um novo mundo de esfera global adaptado ao regionalismo.

Para Santos (2001), a globalização percorre o desenvolvimento das técnicas e da política.

A globalização é, de certa forma, o ápice do processo de internacionalização do mundo capitalista. Para entendê-la, como, de resto, a qualquer fase da história, há dois elementos fundamentais a levar em conta: o estado das técnicas e o estado da política. Há uma tendência a separar uma coisa da outra. Daí muitas interpretações da história a partir das técnicas. E, por outro lado, interpretações da história a partir da política. Na realidade, nunca houve na história humana separação entre as duas coisas. (SANTOS, 2001, p. 23)

O fator econômico que as empresas transnacionais sustentam no mundo é representado por diversas mobilidades econômicas. Após o término da Segunda Guerra Mundial, empresas como a Coca-Cola e Colgate, por exemplo, expandiram seus domínios, representando com seus produtos as marcas da globalização em diversas residências ao redor do mundo, com grande expressividade econômica nos países residentes.

Santos (2001) discorre sobre a articulação de uma empresa transnacional no aspecto da economia da globalização.

Estas funcionam a partir de uma fragmentação, já que um pedaço da produção pode ser feita na Tunísia, outro na Malásia, outro ainda no Paraguai, mas isto apenas é possível porque a técnica hegemônica de que falamos é presente ou passível de presença em toda parte. Tudo se junta e articula depois mediante a "inteligência" da firma. Senão não poderia haver empresa transnacional. Há, pois, uma relação estreita entre esse aspecto da economia da globalização e a natureza do fenômeno técnico correspondente a este período histórico. Se a produção se fragmenta tecnicamente, há, do outro lado, uma unidade política de comando. (SANTOS, 2001, p. 26).

Nessa visão de Santos, a política das empresas e a política do estado é que configuram as técnicas hegemônicas e que hoje em dia essas técnicas são conhecidas como "invasoras", pois são intencionadas à expansão de suas atividades junto aos atores hegemônicos.

De acordo com Campos e Canavezes (2007), a noção de globalização permeia a consistência da teoria da interdependência entre os povos:

Uma dimensão essencial da globalização é a crescente interligação e interdependência entre Estados, organizações e indivíduos do mundo inteiro, não só na esfera das relações econômicas, mas também ao nível da interação social e política. Ou seja, acontecimentos, decisões e atividades em determinada região do mundo têm significado e consequências em regiões muito distintas do globo. (CAMPOS; CANAVEZES, 2007, p. 10)

Em relação aos fluxos internacionais, é de suma importância ressaltar que as pessoas adquiriram uma maior possibilidade de fluxo por diversos meios. Esse fluxo de pessoal imprime à globalização a responsabilidade pela abertura à diversidade cultural, pois, se uma pessoa tem a possibilidade de viajar, constantemente estará aberta a outras identidades locais e à troca de culturas.

A globalização está a mudar a forma como o mundo se nos apresenta e a maneira como olhamos para o mundo. Se adoptarmos uma perspectiva global, tornamo-nos mais conscientes dos laços que nos ligam às pessoas de outras sociedades. Tornamo-nos igualmente mais conscientes dos problemas que o mundo atravessa no início do século XXI. A perspectiva global lembra-nos que os laços cada vez mais fortes que nos unem ao resto do mundo implicam que o que fazemos tem consequências na vida dos outros e que os problemas mundiais têm consequências para nós. (GIDDENS, 2008, p. 51)

No contexto da perspectiva global, a consciência de interligação entre os povos é fomentada a cada dia pela globalização. Essa consciência beneficia a todos de maneira democrática. Tem-se a percepção de que uma nação unida e ligada a outra rompe a opressão das fronteiras e facilita a democratização na troca cultural, rompendo também com noções imperialistas, atuando então na integração dos povos e culturas. Em contrapartida, Giddens também pondera que essa união também implica em consequências negativas mundiais.

Para Hall (2006), o mercado global e todas as ramificações que medeiam a vida social de um indivíduo podem fazer com que as identidades fiquem desvinculadas do seu próprio núcleo. Para ele, “foi a difusão do consumismo, seja como realidade, seja como sonho, que contribuiu para esse efeito de supermercado cultural”. (HALL, 2006, p. 75) O autor mostra que uma das consequências do consumismo global é a homogeneização cultural. Para ele,

No interior do discurso do consumismo global, as diferenças e as distinções culturais, que até então definiam a identidade, ficam reduzidas a uma espécie de *língua franca* internacional ou de moeda global, em termos das quais todas as tradições específicas e todas as diferentes identidades podem ser traduzidas (HALL, 2006, p. 76).

A homogeneização cultural corresponde a uma das consequências positivas da globalização nas culturas, se analisada do ponto de vista de que a mistura de culturas torna-se algo habitual em que segregações e exclusões não mais são evidenciadas, pois a disparidade entre particularidades não afeta o poder singular de uma cultura sobre a outra e sim fortalece até a apropriação cultural e as identidades em consonância com os símbolos transnacionais. Sobre esse mesmo contexto, Abreu afirma:

Nas últimas décadas do século XX este processo tem se transformado. As identidades se organizam cada vez mais em torno de símbolos transnacionais. No caso específico da América Latina, isto pode significar que tanto os ícones da mídia, como Hollywood, BBC ou Televisa, como os que são materializados no consumo de marcas globais como Nike, Apple e Microsoft, ou ainda aqueles elaborados a partir dos produtos culturais de corporações desterritorializadas, como o Cirque de Soleil, são capazes de estimular níveis de identificação e sentidos de pertencimento globais, em detrimento dos elos que mantinham certos níveis de cultura e interatividade locais. (ABREU, 2013, p.180).

Na visão de Abreu (2013), o senso de pertencimento global não é só aquele difundido pela grande escola global de marcas, o autor sugere que até mesmo corporações desterritorializadas promovem esse senso de pertencimento global e que esse novo modelo é um ato político.

A articulação de aspectos da identidade sofre com os impactos da globalização, pois a noção de identidade se torna fragmentada, fazendo com que a distinção entre várias identidades fique longe da consciência de pertencimento, do vínculo com o núcleo da persona.

Os modos de vida produzidos pela modernidade nos desvencilharam de todos os tipos tradicionais de ordem social, de uma maneira que não têm precedentes. Tanto em sua extensionalidade quanto em sua intensionalidade, as transformações envolvidas na modernidade são mais profundas que a maioria dos tipos de mudança característicos dos períodos precedentes. Sobre o plano extensional, elas serviram para estabelecer formas de interconexão social que cobrem o globo; em termos intensionais, elas vieram a alterar algumas das mais íntimas e pessoais características de nossa existência cotidiana. Existem, obviamente, continuidades entre o tradicional e o moderno, e nem um nem outro formam um todo à parte; é bem sabido o quão equívoco pode ser contrastar a ambos de maneira grosseira. Mas as mudanças ocorridas durante os últimos três ou quatro séculos — um diminuto período de tempo histórico — foram tão dramáticas e tão abrangentes em seu impacto que dispomos apenas de ajuda limitada de nosso conhecimento de períodos precedentes de transição na tentativa de interpretá-las. (GIDDENS, 1992, p. 10-11)

As abordagens de Giddens (1992) e Hall (2006) enfatizam como aspectos da globalização transformam a vida social de um sujeito. O primeiro vai acrescentar também o impacto da modernidade na transformação dos modos de vida, associando categoricamente que as formas de interconexão social alteram as mais íntimas características de um indivíduo.

Nesse contexto, surge a preocupação de proporcionar à realidade do mundo globalizado novas perspectivas socioculturais que permitam a garantia do acesso aos direitos humanos no que se refere à interculturalidade e à globalização. É nessa perspectiva que surge da própria globalização uma organização intergovernamental para edificar a cooperação internacional, a Organização das Nações Unidas (ONU).

Em quais aspectos os efeitos negativos da globalização poderiam ser remediáveis com a atuação da ONU? Por meio dos noticiários e das informações instantâneas que correm o mundo, percebemos a atuação da ONU nos grandes

conflitos ao redor do planeta, conflitos esses que são ocasionados principalmente pelos efeitos da globalização.

Portanto, percebemos que o advento da globalização é tão forte e expressivo que até desenvolve órgãos internacionais para combater os efeitos perversos que ela mesma provoca. E quais seriam esses efeitos?

Nesse contexto, surge um problema que é potencializado pela globalização e que fere a democracia, o terrorismo, um dos diversos fatores problemáticos da globalização.

Nessa abordagem então evidenciamos a importância da ONU, uma organização que vem na contramão dos problemas mundiais, mesmo tendo a sua criação motivada pelos efeitos da globalização. E é ela quem vai mediar as negociações e a comunicação entre os países inimigos a fim de solucionar ou remediar os problemas da nossa aldeia global.

A aldeia global é a denominação mundialmente veiculada diariamente pelos mais diversos mecanismos midiáticos ao fazer referência à realidade global contemporânea. É como se a aldeia fosse a representação simbólica de uma sociedade sem fronteiras em que o compartilhamento é priorizado.

Essa denominação de aldeia global também nos remete ao próprio poder da globalização pois, se analisada, por exemplo, em relação ao terrorismo, a aldeia global perde a sua consistência com os ataques terroristas ao potencializar perdas para todo o mundo e, portanto, para a própria globalização, pois acarreta no enfraquecimento da noção de interdependência dos povos.

A ideia de aldeia global é representada ainda no mundo contemporâneo pelas redes sociais. Aprendemos desde o primeiro dia em que nos conectamos, por exemplo, no *facebook*, com um mundo de informações, um mundo distinto daquele regional, em que a noção de pertencimento a uma integração mundial é potencializada, e essa integração mencionada é a própria personificação da aldeia global sem fronteiras.

Porém, até mesmo nas aldeias globais digitais, percebemos a problemática relação que a globalização provoca, pois ela está ameaçada por ataques de ódio e de terrorismo, como o recrutamento de soldados feito pelo estado islâmico, realizado por meio da internet.

Segundo Santos (2002), devemos recomeçar o debate sobre a civilização, pois atualmente somente se debate ao respeito do crescimento econômico e isso abre espaço para qualquer forma de barbárie que deixa crianças, velhos e adultos morrerem sem que nada seja feito para impedir.

Sendo assim, o que acontece no mundo de hoje por causa dos efeitos da globalização é exatamente o que na visão de Santos (2002) oprime a pessoas, com várias barbáries e atentados, e que se dá principalmente pela falta de diálogo sobre a civilização.

Em meio a tantas consequências negativas da globalização, podemos destacar a interculturalidade como um efeito que está em lado oposto, se configura como um efeito positivo. Ela evidencia uma nova noção cultural na qual não existem sobreposições de hierarquias culturais e sim a efetiva troca de elementos culturais que ampliam a noção de cultura compartilhada.

Porém, sabemos que a discussão sobre os fatores econômicos, que, de acordo com Santos (2012), é priorizada, deixa de lado a discussão sobre a civilização. Entretanto, é por meio do crescimento econômico que os fatores pontuais da globalização, como a interculturalidade, o desenvolvimento tecnológico, o bem-estar social e econômico que podemos alcançar uma melhora no desenvolvimento humano, entrelaçando o diálogo do crescimento econômico com o desenvolvimento do diálogo da civilização e da integração social.

A globalização emerge de um ponto crucial, que é o capitalismo e as relações culturais que são fundamentais para toda uma economia global. Porém essa dicotomia pode produzir no indivíduo um colapso de sua identidade, principalmente pela mudança estrutural que a sociedade moderna passou no final do século XX e essas mudanças implicam a fragmentação do indivíduo social e de sua identidade pessoal. A descentralização do lugar dos indivíduos promove a crise de identidade, pois ocorre o deslocamento do seu lugar no mundo social, cultural e pessoal (HALL, 2006). Bauman (2003) reflete a respeito da realidade dos impactos da globalização em nossas vidas, pois realmente vivemos uma realidade de modernidade líquida causada pelos efeitos da globalização em nossas relações sociais e também pessoais. A modernidade líquida compartilhada é uma grande barreira para a democratização cultural e para os pontos



estáveis de orientação de um indivíduo por causa dos novos padrões e regras da sociedade globalizada, portanto, simplesmente a modernidade líquida extingue a referência cultural dos indivíduos a longo prazo.

São esses padrões, códigos e regras a que podíamos nos conformar, que podíamos selecionar como pontos estáveis de orientação e pelos quais podíamos nos deixar depois guiar, que estão cada vez mais em falta. Isso não quer dizer que nossos contemporâneos sejam guiados tão somente por sua própria imaginação e resolução e sejam livres para construir seu modo de vida a partir do zero e segundo sua vontade, ou que não sejam mais dependentes da sociedade para obter as plantas e os materiais de construção. Mas quer dizer que estamos passando de uma era de “grupos de referência” predeterminados a uma outra de “comparação universal”, em que o destino dos trabalhos de autoconstrução individual está endêmica e incuravelmente subdeterminado, não está dado de antemão, e tende a sofrer numerosas e profundas mudanças antes que esses trabalhos alcancem seu único fim genuíno: o fim da vida do indivíduo. (BAUMAN, 2003, p.14)

Canclini (2006) aborda os impactos da globalização nas cidades de forma muito realista porque realmente a maneira do sujeito se posicionar diante da própria sociedade foi totalmente modificada pelo impacto da globalização.

Em relação à obra de Canclini (2006), Abreu (2013) afirma que, quando Canclini

(...) interpreta que os deslocamentos de identidade na América Latina tenham sido consolidados em torno de corporações americanas, precisamos fazer alguns ajustes nesta análise. De fato, duas décadas depois, ESPN, Playstation, Apple ou Google, constituem um recurso simbólico de prestígio para as marcas e valores americanos, mas a novidade é que também devemos acrescentar novos players transnacionais, de diversas origens, que atuam na América Latina e que dividem este bolo: Sony, Dascom, Siemens, China Telecom, Televisa, Globo, Nokia, entre outros. Então, devemos reconhecer que na América Latina outras corporações impregnadas com suas “nacionalidades” originais (japonesa, alemã, chinesa, brasileira ou finlandesa), nos auxiliam no diagnóstico que redefine outros sentidos de pertencimento na região. (ABREU, 2013, p.185).

E esse impacto atinge principalmente as camadas mais baixas da sociedade, afetando também a democratização cultural nas próprias relações de vida em sociedade. A indústria cultural contribui e muito para a exaltação das culturas dominantes e a extinção das demais culturas, fazendo com que um modelo social quase que medieval seja seguido.

A globalização também encontra limitações de sua atuação fulminante quando esbarra na resistência cultural. Quando os indivíduos de determinada cultura que mantêm tradições fortes e específicas se encontram com a globalização, convertem esse fator de escala global no hibridismo cultural.

Essa resistência cultural relembra uma citação de Hobsbawm, em que ele discorre sobre os otavaleños, povo de origem equatoriana. De acordo com Hobsbawm (2013),

eles podem se dar ao luxo de consumir os bens oferecidos pela moderna sociedade de consumo ocidental. Mas o extraordinário é que não se tornaram americanizados; pelo contrário, por assim dizer “ otavaleñisaram” a influência dos Estados Unidos. Os adolescentes usam jeans e tênis Reebok, como os adolescentes californianos, mas, ao mesmo tempo, os chapéus dos antepassados e cabelos com as longas tranças da tradição. As mulheres dirigem jipes Cherokee, mas trajam roupas tradicionais. (HOBBSAWM, 2013, p. 23)

Hobsbawm discute como pode ocorrer um equilíbrio entre as culturas, e esse exemplo é ótimo, pois demonstra que, mesmo com os efeitos negativos da globalização, é totalmente possível conviver com ela se há um núcleo forte de cultura correndo nas veias. O exemplo dos otavaleños serve como base para a busca de meios integradores de resistência cultural, aproveitando-se dos benefícios da globalização sem se esbarrarem na fragmentação do indivíduo.

Por outro lado, Bauman (1990) também comenta que pode ocorrer um desconforto da existência para as pessoas que se fixam na sua “localidade”, pois estão muito propensas à progressiva segregação espacial.

Alguns de nós tornam-se plena e verdadeiramente “globais”; alguns se fixam na sua “localidade” — transe que não é nem agradável nem suportável num mundo em que os “globais” dão o tom e fazem as regras do jogo da vida. Ser local num mundo globalizado é sinal de privação e degradação social. Os desconfortos da existência localizada compõem-se do fato de que, com os espaços públicos removidos para além do alcance da vida localizada, as localidades estão perdendo a capacidade de gerar e negociar sentidos e se tornam cada vez mais dependentes de ações que dão e interpretam sentidos, ações que elas não controlam — chega dos sonhos e consolos comunitaristas dos intelectuais globalizados. Uma parte integrante dos processos de globalização é a progressiva segregação espacial, a progressiva separação e exclusão. As tendências neotribais e fundamentalistas, que refletem e formulam a experiência das pessoas na ponta receptora da globalização, são fruto tão legítimo da globalização quanto a “hibridização” amplamente aclamada da alta cultura — a alta cultura globalizada. Uma causa específica de preocupação é a progressiva ruptura de comunicação entre as elites

extraterritoriais cada vez mais globais e o restante da população, cada vez mais “localizada”. (BAUMAN, 1990, p.36)

Ao romper com a comunicação, os fatores da globalização também fazem uma diferenciação na identidade do sujeito que se torna dependente de algo que nem ele mesmo é capaz de decifrar, portanto esse indivíduo está segregado.

## **2.2 Globalização, multiculturalismo e democratização cultural**

O multiculturalismo está entrelaçado com o fenômeno da globalização. Percebe-se que, em cidades multiculturais, a predominância de fatores relacionados a altos índices de qualidade de vida e desenvolvimento humano, como é o caso da cidade de Nova York que representa um símbolo de resistência à homogeneidade cultural, com toda diversidade cultural estampada por cada rua e avenida da cidade. Nela também se pode perceber a diversidade linguística que provém dos processos migratórios, marcados pelo transnacionalismo, fazendo com que o território da cidade de Nova York contenha mais de 750 idiomas que são falados livremente pelas ruas.

O multiculturalismo se refere ao pluralismo cultural, é quando temos em um mesmo território a existência de muitas culturas. E é difícil entender o multiculturalismo sem a atuação da globalização, pois foi ela quem aproximou as culturas e possibilitou o convívio cultural entre pessoas de diversos lugares.

As migrações internacionais comportam o desenvolvimento de práticas transnacionais dos migrantes e a emergência das denominadas comunidades transnacionais. O transnacionalismo é o conjunto dos processos pelos quais os migrantes desenvolvem relações de natureza múltipla, ligando as sociedades de origem e as de acolhimento, construindo espaços sociais que atravessam as fronteiras geográficas, culturais e políticas (RAMOS, 2013, *apud* PORTES, 1999, p. 79).

A presença do multiculturalismo em Nova York realmente é referência para todo o planeta. Mas também temos a presença do multiculturalismo em outros países, como é o caso da Austrália, que concentra em sua população pessoas de origem irlandesa, chinesa, escocesa, alemã, italiana, além dos aborígenes. Todas essas denominações

são presentes em grande escala e convivem em respeito. O país é um dos líderes em desenvolvimento humano.

Um lado não tão otimista da globalização em localidades multiculturais é o eterno estímulo ao consumo, que, por muitas vezes, pode ser um fator que rompe até mesmo com a identidade do sujeito. Por meio de uma estratégia comercial, força-se a homogeneização das personalidades, podendo ocorrer até mesmo a segregação.

É como se o mundo se houvesse tornado, para todos, ao alcance da mão. Um mercado avassalador dito global é apresentado como capaz de homogeneizar o planeta quando, na verdade, as diferenças locais são aprofundadas. Há uma busca de uniformidade, ao serviço dos atores hegemônicos, mas o mundo se torna menos unido, tornando mais distante o sonho de uma cidadania verdadeiramente universal. Enquanto isso, o culto ao consumo é estimulado. (SANTOS, 2001, p.19)

A democratização cultural é uma necessidade social, além de proporcionar maior qualidade de vida para todos os envolvidos nesse processo. Os autores dos Estudos Culturais fornecem subsídios amparados pela cientificidade de suas vertentes para o estudo da efetiva aplicação da democratização cultural na sociedade, superando até mesmo os conflitos étnicos.

De acordo com Giddens (2006), ainda há barreiras a serem superadas, mesmo em países pluralistas.

Os Estados Unidos da América e outros países ocidentais são pluralistas em muitos sentidos, mas as diferenças étnicas têm estado predominantemente associadas a desigualdades em vez de a uma participação equitativa, embora independente, na comunidade nacional. Na Grã-Bretanha e noutros países da Europa, os líderes das minorias étnicas têm, cada vez mais, enfatizado a via do pluralismo. Para alcançar posições sociais "distintas mas iguais" ainda vão ser necessárias muitas lutas e, até à data, esta é uma opção muito distante. As minorias étnicas são ainda vistas por muitos como uma ameaça: uma ameaça ao seu emprego, à segurança individual e à "cultura nacional". Fazer das minorias étnicas bodes expiatórios é uma tendência recorrente. Se os jovens da Europa Ocidental continuarem a manter preconceitos semelhantes aos das gerações mais velhas, as minorias étnicas enfrentam um futuro de discriminação continuada, num clima social caracterizado pela tensão e ansiedade. (GIDDENS, 2001, p. 259)

Para Giddens (2001), o multiculturalismo e a diversidade étnica são fatores que podem enriquecer sociedades, inclusive o autor afirma que foram as contribuições diversificadas dos cidadãos dos países multiétnicos que tornaram esses países centros

dinâmicos e plenos de qualidade de vida, referências ao redor do planeta. Ainda de acordo com Giddens (2001), outras barreiras são enfrentadas no combate ao antagonismo entre as culturas, nos países multiculturais.

Mas tais países podem também ser frágeis, especialmente face a convulsões sociais internas ou a ameaças externas. Traços culturais, linguísticos e religiosos diferentes podem constituir linhas de fratura que conduzem ao antagonismo aberto entre os grupos étnicos. Por vezes, sociedades com uma longa história de tolerância e integração étnica podem mergulhar rapidamente no conflito étnico - hostilidades entre diferentes grupos ou comunidades étnicas. (GIDDENS, 2001, p. 259)

A democratização cultural está totalmente ligada à diversidade étnica, portanto a tolerância e a integração social devem ser incorporadas a todo e qualquer tipo de governo por meio de uma efetiva noção da diversidade difundida e propagada pela sociedade e que deve ser respaldada pelo respeito às diversas culturas e identidades que compõem o cenário da cidade ou país.

Para Hall (2001),

a sociedade é caracterizada pela diferença, atravessando diferentes divisões e antagonismos sociais, produzindo diferentes posições do sujeito. Sendo assim, atribui também, às identidades, diferentes posições e apesar da estrutura de identidade estar sempre aberta, a sociedade não se desintegra porque seus diferentes elementos e identidades podem ser conjuntamente articulados (HALL, 2001, p. 17).

A valorização da cultura em suas diversas faces tem uma atuação primordial dentro da sociedade, tanto na própria questão social quanto na questão de cidadania, pois ela fomenta a inclusão social e a promoção de aspectos motivacionais no corpo estrutural da sociedade.

O trabalho, a educação, as competências linguísticas e multiculturais, e a dupla nacionalidade são fatores importantes para a integração e a participação cidadã nos países de acolhimento e de origem. A promoção da cidadania dos homens e das mulheres migrantes é um fator decisivo de coesão social, entendida esta como a capacidade de uma sociedade assegurar o bem estar de todos os seus membros, minimizar as disparidades e evitar a polarização (CONSELHO DA EUROPA, 2004, *apud* RAMOS; TARAN; IVAKHNYUK; TANNER, 2009).

Dessa forma, a valorização das diferentes culturas e da diversidade no contexto da sociedade contemporânea, feita pela cooperação entre governos e iniciativas

privadas, quebra antigos paradigmas e elimina distorções que acometem todo sistema político e social.

Para Canen (1999),

Mais do que celebrar a diversidade cultural, o multiculturalismo, em sua vertente mais crítica, busca denunciar e superar mecanismos que calam as vozes oprimidas e lutar por sua representação em currículos e práticas cujo horizonte norteador é a emancipação, a tolerância e a justiça social. (CANEN, 1999, p. 91).

Portanto, essa prática humanista fornece uma grande abertura ao desenvolvimento humano, tornando a cidade ou país multicultural um espaço aberto ao diálogo e consolidado por práticas sociais que, por meio do fenômeno da globalização, é difundida por grande parte do mundo.

Ainda segundo Canen (2007),

O multiculturalismo crítico ou perspectiva intercultural crítica busca articular as visões folclóricas a discussões sobre as relações desiguais de poder entre as culturas diversas, questionando a construção histórica dos preconceitos, das discriminações, da hierarquização cultural (CANEN, 2007, p. 93).

Então, observa-se que a sociedade multicultural, que inclui a valorização da diversidade cultural em suas práticas cotidianas e a incorpora, também viabiliza um espaço democrático, aberto ao diálogo, às trocas de informações e experiências entre as culturas, dinamizando a relação do próprio ato de viver, questionando as desigualdades.

### **2.3 Globalização, interculturalismo e difusão de conhecimentos**

O rompimento da ideia de fronteira geográfica é uma causa do fenômeno da globalização. Com ele se percebe que a única alternativa seria o diálogo intercultural para a edificação da própria globalização. Claro, se as empresas visando à soberania de seus monopólios não expandissem seus domínios, o crescimento seria plenamente limitado. Portanto, os investimentos em tecnologias e, sobretudo, tecnologias da informação, foram fatores catalisadores para o crescimento de capital, gerando a

condição intercultural no diálogo entre países, com políticas de igualdade articuladas com a perspectiva intercultural.

Candau (2008, p. 52) revela que:

A perspectiva intercultural que defendo quer promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade

Bauman afirma que hoje a velocidade da informação rompe barreiras e acrescenta que a distância não significa muito.

Trocando em miúdos: em vez de homogeneizar a condição humana, a anulação tecnológica das distâncias temporais/espaciais tende a polarizá-la. Ela emancipa certos seres humanos das restrições territoriais e torna extraterritoriais certos significados geradores de comunidade — ao mesmo tempo que desnuda o território, no qual outras pessoas continuam sendo confinadas, do seu significado e da sua capacidade de doar identidade. Para algumas pessoas ela augura uma liberdade sem precedentes face aos obstáculos físicos e uma capacidade inaudita de se mover e agir a distância. Para outras, pressagia a impossibilidade de domesticar e se apropriar da localidade da qual têm pouca chance de se libertar para mudar-se para outro lugar. Com “as distâncias não significando mais nada”, as localidades, separadas por distâncias, também perdem seu significado. Isso, no entanto, augura para alguns a liberdade face à criação de significado, mas para outros pressagia a falta de significado. Alguns podem agora mover-se para fora da localidade — qualquer localidade — quando quiserem. Outros observam, impotentes, a única localidade que habitam movendo-se sob seus pés. (BAUMAN, 1999, p. 21)

Na visão de Bauman, as localidades perderam o seu significado, ou melhor dizendo, foram ressignificadas, ou seja, com o encurtamento das distâncias, essa localidade não está mais isolada, ela se torna extraterritorial, assim como as próprias identidades que são também ressignificadas pela anulação tecnológica das distâncias de tempo e espaço.

Bauman nos alerta sobre a falta de participação de alguns envolvidos no processo da ressignificação. Assim, mesmo em localidades que possuem um encurtamento de distâncias nítido, alguns sujeitos observam o seu local tornando-se

global, sem ao menos fazerem parte do processo de criação de novos significados do seu próprio espaço.

Ainda de acordo com Bauman (1999), a própria fronteira geográfica tem sua significação mudada na atualidade.

Fazendo uma retrospectiva histórica, podemos nos perguntar em que medida os fatores geográficos, as fronteiras naturais e artificiais dos territórios, as distintas identidades das populações e *Kulturkreise* [círculos culturais], assim como a distinção entre “dentro” e “fora” — tudo tradicionalmente objeto da ciência geográfica — foram no essencial meros derivativos conceituais, sedimentos/artifícios materiais de “limites de velocidade” ou, de forma mais geral, das restrições de tempo e custo impostas à liberdade de movimento. (BAUMAN, 1999, p.15)

Na identificação de Bauman, o que ocorre é uma derivação de técnicas sociais e culturais que transcenderam a própria ciência geográfica em detrimento com os limites que a velocidade do tempo impôs ao direito ao movimento. E nessa perspectiva ainda pode-se inferir que as restrições de tempo impactaram na própria situação das identidades, afetando também os círculos culturais em que essas identidades estão inseridas.

Para Oliveira (2014), a sociedade ainda passa por alguns fatores de exclusão social em relação ao diálogo intercultural. Portanto, devem-se criar mecanismos para a livre circulação de todos os sentidos que são produzidos na sociedade, elaborando também mecanismos que garantam e promovam a livre escolha dos valores pessoais e a diversidade. Sendo assim, todos podem ser quem realmente são sem serem segregados.

O reconhecimento da mais ampla diversidade humana é possível se for permitido aos indivíduos viver da maneira que elegeram segundo seus próprios valores. Isto significa a radicalização e a expansão das práticas democráticas e, por outro lado, a contestação permanente de formas de exclusão. (OLIVEIRA, 2014, p. 2-3)

A difusão de conhecimentos é outro fator importante para o rompimento das fronteiras pelo fenômeno da globalização. É de suma importância que por meio de ferramentas tecnológicas como a internet, as pessoas possam estudar a distância com videoaulas, a exemplo da Universidade de Oxford, que oferece aulas via internet para todo o planeta. Outro exemplo é uma equipe médica dos Estados Unidos auxiliando uma equipe de outro país em cirurgias complicadas via internet.



O período histórico atual vai permitir o que nenhum outro período ofereceu ao homem, isto é, a possibilidade de conhecer o planeta extensiva e aprofundadamente. Isto nunca existiu antes, e deve-se, exatamente, aos progressos da ciência e da técnica (melhor ainda, aos progressos da técnica devidos aos progressos da ciência). (SANTOS, 2001, p.32)

### **3 AS ESCOLAS DE FRONTEIRA**

As escolas de fronteira representam muito mais do que uma mescla linguística, são uma representação simbólica do encontro diversificado entre culturas. Elas são capazes de romper fronteiras e se posicionarem resistentes a dominações culturais e políticas. As escolas de fronteira constituem um espaço de interação entre pessoas e objetos. Esse seu caráter ímpar é discutido neste capítulo.

#### **3.1 A importância sociocultural das escolas bilíngues nas zonas de fronteira**

A noção de uma política proposta de educação bilíngue intercultural em zonas de fronteira, se bem conduzida, é um fator catalisador da diversidade cultural; sendo, portanto, uma perspectiva de desenvolvimento para a região, elevando os padrões de vida e permitindo uma troca constante de elementos culturais entre os cidadãos da região fronteiriça.

Trocas entre culturas, constatações de cooperações entre povos e percepções de nuances sociais que abordam a promoção de políticas públicas que respeitem e acolham as comunidades que habitam em zonas de fronteira são apenas alguns dos vários fatores que podem ser problematizados a partir da vivência entre alunos, professores e comunidade escolar das zonas de fronteira com relevância ao contato entre as línguas.

A ocorrência entre o contato entre as línguas é descrito por Lafin (2011), ressaltando o fato de que “quando se fala em línguas em contato, é inevitável que se pense logo em fronteira, mas que, sim, a fronteira é um lugar em que tal fenômeno inevitavelmente ocorre.” (LAFIN, 2011, p.10). A fronteira se traduz nas línguas e nos dialetos que são falados na própria zona fronteiriça e revela que o contato linguístico é muito rico e diversificado, e pode-se inferir que, por meio desse fenômeno, o contato entre as línguas pode criar novas formas sociais de comunicação regionais, como a fusão de línguas distintas produzindo novas formações de palavras específicas e regionais; no caso do Brasil, a formação de variantes da língua portuguesa.

Pacheco revela que:

[...] é perceptível que o falar fronteiriço não é ininteligível, nem é tão indefinido que não se possa claramente notar que se trata de uma variedade do português. Para os falantes da fronteira, talvez, a distinção não esteja tão clara entre o português que eles realmente falam e outros tipos de denominações que não refletem bem a realidade, por conta da insegurança linguística e da estigmatização do falar local, mas, quando se conversa com eles, nota-se que há um bilinguismo pleno e que o português uruguaio tem grande proximidade com outras variedades do português brasileiro. (PACHECO, 2017, p. 12)

A criação das escolas de zona de fronteira advém de uma necessidade que é respaldada nos direitos humanos e pode ser observada no Artigo 26º da Declaração dos Direitos Humanos, no segundo inciso, ao que se refere que

A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz. (ONU, 1948, p. 1)

A realidade de algumas sociedades fronteiriças, como é sabido e também difundido por telejornais e noticiários ao redor do mundo, é um cenário rico em relação ao multiculturalismo, porém apresenta em um de seus segmentos características bem distintas da realidade multicultural dessas regiões de fronteira, que são características que permeiam os conflitos sociais, políticos e territorialistas. A busca pela paz nessas regiões é edificada pelas práticas pedagógicas realizadas nas escolas de fronteira que passam a atuar não tão somente como construtoras de conhecimentos, mas também como precursoras de práticas de paz e de diálogos interculturais envolvendo essas comunidades.

Hartmann (2008) revela mais aspectos específicos dessa região:

No caso da fronteira, a competência comunicativa está diretamente relacionada ao conhecimento e uso de códigos de linguagem verbal e corporal apropriados. No tocante à linguagem verbal, deve-se levar em consideração que viver nesta região de fronteira pressupõe saber manipular com habilidade um ou outro idioma nacional (ou as suas combinações), de acordo com o contexto. (HARTMANN, 2008, p. 62)

As escolas de fronteira têm um potencial de resguardar a cultura de seus alunos e ainda promover a perpetuação das tradições, possibilitando a construção intercultural de práticas político-pedagógicas que considerem o desenvolvimento regional e a política de cooperação interfronteiriça.

Nessas regiões é exatamente na escola de fronteira que a difusão dos direitos humanos é posta em diálogo, então é necessário que a região de conflitos fronteiriços estabeleça prioridades para a preservação ao direito à vida e todas as suas prerrogativas. Portanto, a primeira prioridade é a construção de escolas que se comprometam nessa busca de diálogo intercultural para que se criem possibilidades de integração regional, discurso bilíngue e também atuem na construção da identidade regional bilíngüe.

Muller explica que:

O discurso bilíngue caracteriza-se por uma série de processos decorrentes do contato entre duas línguas, entre os quais estão a ocorrência de *codeswitching* e transferências linguísticas (empréstimos, etc.). A premissa para a existência desse discurso é que o falante tenha familiaridade com mais de uma língua [...] A comunicação por meio do discurso bilíngue, aqui, não pressupõe uma fluência em ambas as línguas, mas sim a mescla recorrente em função da situação de contato – que é o que de fato gera indivíduos bilíngues. (MULLER, 2005, p.12).

A construção da identidade intercultural de um povo, especialmente quando em situações de conflitos regionais, é de suma importância, pois a exposição sob as mais diversas formas aos conhecimentos e saberes que a escola de fronteira pode realizar atua de forma explícita na contenção de divergências ideológicas e na garantia da conservação das vivências linguísticas, sociais e culturais da região.

Ao trilhar por ruas, praças, rios e pontes nas fronteiras em questão, passamos a experimentar distintos processos de interação e perceber práticas culturais e intercâmbios estabelecidos pelos moradores locais. As trocas entre lá e cá, as articulações entre o eu e o eles, as influências de ambos os lados e a consciência de um nós ultrapassam barreiras, cruzam limites, por vezes de modo silencioso e outras de forma gritante, dando concretude ao fenômeno fronteira, tornando-a “viva”, porosa, diluída, borrada e extremamente dinâmica a partir da ação do homem. (MULLER, 2005, p. 3)

A vida das pessoas que habitam nas fronteiras é muito influenciada por toda a vizinhança. Elas conversam diariamente com pessoas de diversas etnias e costumes. E na escola essa realidade é refletida pelos alunos atendidos, pois, saindo das escolas, eles vivenciam um ambiente cercado de diversidade cultural e absorvem também os aspectos negativos de se morar em uma zona de fronteira. Então se percebe que as características de uma escola de fronteira fazem com que ela não seja reconhecida como uma escola comum.

Os aspectos negativos a que as crianças são sujeitas diariamente beiram às imposições que vão além da língua e dos costumes típicos de cada um. As zonas de fronteira concentram um grande número de trânsito de pessoas por todos os lados. Porém, se elas estiverem em um local onde o desenvolvimento não é alto, as mazelas e problemas sociais serão grandes. Nesse caso, a preocupação das escolas de fronteira irá além de lidarem com os problemas sociolinguísticos presentes na sala de aula, ainda devem tratar com sensibilidade os efeitos negativos da região que podem atingir a escola.

Nas ruas e avenidas de diversas fronteiras, pessoas de diferentes etnias circulam diariamente por ser porta de entrada para outro país. Portanto, as comunidades lidam com a ação do tráfico de armas, o tráfico de drogas. Produtos falsificados e contrabandeados são frequentes, pois há uma dificuldade de controlar e filtrar o comércio entre as pessoas dos países envolvidos, o que se deve muito às falhas políticas e ao descaso dos governos com essas fronteiras que muitas vezes são esquecidas.

A identificação dos desafios contemporâneos das escolas de fronteira é mais do que um problema regional, pois as ramificações de seu processo incidem em outros setores da sociedade. Portanto, as escolas de fronteira devem continuar sendo monitoradas pelas autoridades locais e pelas autoridades nacionais, como os próprios ministérios da educação dos países envolvidos. É o caso, por exemplo, da fronteira entre Argentina, Brasil e Paraguai. A tríplice fronteira não é problema nem solução de um país envolvido e sim de todos, pois, afinal de contas, é imprescindível analisar a realidade local, já que ela também é parte integradora da identidade de uma nação.

Muller revela que:

Com relação aos conceitos de identidade e cultura, partimos do princípio de que nossas identidades são formadas a partir e na cultura em que estamos inseridos. No momento em que assumimos determinados valores, reproduzimos práticas específicas de determinado grupo, passando a considerá-los como “nosso grupo”. Passamos a nos ver como um de seus membros, aceitando-nos, mesmo que em parte de modo inconsciente, como pertencentes àquela cultura. Entretanto, temos que reconhecer que hoje nos constituímos de um mosaico identitário. Os elementos constitutivos predominantes têm relação direta com o espaço geográfico que habitamos, considerando o local, a cultura e os demais elementos que ditam a construção da identidade. (MULLER, 2005, p. 4).

As famílias que compõem as comunidades escolares das fronteiras são famílias compostas por pessoas que são de diversas nacionalidades. Por exemplo, uma família pode ser facilmente identificada nas fronteiras da América do Sul sendo composta por um pai argentino, mãe paraguaia e moram com sua filha, que frequenta uma escola brasileira, no lado brasileiro da fronteira.

Esse cenário é facilmente encontrado na região de Foz do Iguaçu. Nessa região encontramos crianças que podem conviver com várias línguas como citado no exemplo anterior. Uma criança em casa fala o português aprendido na escola, mas convive com seu pai que é da Argentina e fala, portanto, o espanhol e sua mãe que é do Paraguai e, além do espanhol, fala também o guarani, portanto as três línguas convivem em casa e também na escola. A escola deve saber lidar com esses desafios em uma sala multicultural.

O direito à aprendizagem e ao desenvolvimento de habilidades integradas aos componentes curriculares na escola de fronteira deve estar alicerçado na dinamização da relação entre escola e alunos, levando em consideração as especificidades culturais das comunidades fronteiriças como o movimento da afirmação identitária.

Pádua aponta que:

Movimentos de afirmação identitária em todo o mundo vêm colocando-se como um problema teórico e político central para as ciências sociais contemporâneas por expressarem novos modos de organização mundial da cultura. Tais fenômenos de produção, transformação e reprodução das identidades culturais, com um caráter predominantemente político, instauram novas dinâmicas de distinção cultural, obrigando-nos a pensar os particularismos culturais na diversidade e instabilidade de suas experiências históricas. (PÁDUA, 2006, p. 35).

A importância social de uma escola de fronteira permeia anseios históricos dos professores que atuavam em escolas situadas em zonas de fronteira que não pertenciam a nenhum tipo efetivo de diagnóstico ou ajuda das autoridades públicas. Os professores dessas épocas tinham grandes dificuldades no manejo de suas aulas e também na elaboração de seus planos curriculares.

Apesar de estarem situadas em regiões em que a divisão das cidades gêmeas ou cidades espelho, denominações dadas às cidades que fazem as fronteiras entre os países, as diretrizes escolares privilegiavam somente a língua pertencente ao país ao qual estava vinculada a escola, desprezando o fato de que, por exemplo, do outro lado da margem do rio ou da rua que separa os limites da cidade onde a escola está situada existe outro país e que a difusão dessas línguas nas escolas é real e muito constante.

Os professores, em muitas realidades fronteiriças, sentiam a preocupação da realidade linguística da sala de aula. Nela os alunos, por causa de influências de imigração, ou por terem nacionalidade dupla, são pessoas multiculturais, dividem línguas e realidades específicas na sala de aula. Portanto, a noção da falta de interação com as línguas que circulam em sala de aula preocupam professores que ainda não participaram ou ainda não tinham participado de nenhum programa intercultural.

Sturza revela que:

A consequência da entrada e circulação de mais uma língua tanto nas fronteiras argentinas como nas uruguaias, limítrofes com o Brasil, preocupavam os educadores pela diversidade das práticas linguísticas em uso: línguas nacionais, práticas resultantes do cruzamento entre as duas línguas nacionais e, em alguns casos, línguas de imigrantes. (STURZA, 2006, p. 39)

Nota-se, portanto, que as escolas de fronteira podem também conter vários problemas, como o grande fluxo de línguas dentro de uma sala de aula situada em uma região onde talvez exista a incidência de falantes de mais de duas ou três línguas. Os efeitos da interlinguagem podem potencializar dificuldades para quaisquer regiões onde não se tenha um estudo diagnóstico e investigativo sobre quais fatores a escola de fronteira deve focar para desenvolver práticas interculturais em suas dimensões sociais e pedagógicas.

Sturza explica que:

As assimetrias que se observam nas fronteiras são também observáveis na representação que as línguas têm para seus falantes. Para as crianças argentinas de San Tomé ou de Pasos de Los Libres, é bastante atraente aprender em Língua Espanhola, pois muitos são filhos de brasileiros, têm algum parente do lado brasileiro, convivem com a presença frequente de brasileiros no comércio, assistem canais de televisão brasileiros. (STURZA, 2014, p. 27)

Outra importância das escolas de fronteira são as relações econômicas na região onde estão inseridas como, por exemplo, a relação do Brasil com os seus países vizinhos. O ensino do espanhol não é obrigatório nas escolas públicas brasileiras. Cabe às escolas públicas de ensino médio ofertarem obrigatoriamente a Língua Inglesa e estabelecerem a Língua Espanhola como componente curricular optativo de Língua Estrangeira Moderna.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) art. 35A, inciso 4:

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. (LDB, 2017, p. 25)

Mesmo o Brasil fazendo parte do Mercosul, todas as escolas brasileiras ofertam a Língua Inglesa como idioma estrangeiro obrigatório, conforme comprova a LDB (2017). Caso a escola disponha de recursos para a oferta de outra língua estrangeira, o espanhol será o idioma de preferência. Porém essa realidade é rara, pois a maioria das escolas não dispõe de um grande número de profissionais formados em língua espanhola. A oferta dessa habilitação nas diversas faculdades de Letras espalhadas pelo Brasil começou a ficar mais popular somente em meados anos 2000, o que dificulta a oferta do idioma nas escolas públicas brasileiras.

Perante essa dificuldade de mão de obra especializada, o desenvolvimento do ensino do espanhol no Brasil caminha progressivamente, porém de forma lenta, e isso tem efeitos nas próprias escolas de fronteira, pois em algumas ainda não se sabe qual idioma deve ser seguido em sala de aula. As falhas nas políticas binacionais fazem com que ainda diversos professores que atuam em zonas de fronteira se sintam confusos em uma sala onde há dois ou até três idiomas falados pelos alunos.



Nesses casos temos uma grande problemática: como é possível para uma professora de alfabetização, com formação comum no Brasil, lidar em uma escola de fronteira do lado brasileiro, por exemplo, na divisa com a Argentina e Paraguai, com alunos que escutam guarani em casa ou o espanhol, sendo que ela somente fala o português?

Borges argumenta que:

Uma pedagogia sensível às características culturais da comunidade onde está inserida a escola poderá prever o emprego de metodologias de ensino de língua nos currículos de escolas para atender a estudantes falantes de variedades estigmatizadas da língua, principalmente na fase de alfabetização e no Ensino Fundamental. Isso favoreceria a introdução de estilos utilizados na comunidade e facilitaria a ambientação das crianças na escola. É importante dizer que esta proposta não se restringe apenas à integração social, mas visa à emancipação social e à cidadania. (BORGES, 2014, p. 39)

O que Borges (2014) salienta é que, em um ambiente ímpar como são as escolas de fronteira, há de se ter uma pedagogia que se preocupe com a sensibilidade pedagógica e linguística, pois os seus alunos são por muitas vezes estigmatizados por seus costumes e por serem falantes de uma determinada língua. Portanto, a escola deve agir na contrapartida desses resquícios de segregação, primeiramente os eliminando por meio do desenvolvimento das práticas interculturais nas atividades didáticas e pedagógicas.

Nessa mesma perspectiva Albuquerque e Souza argumentam que:

Em contextos de forte afirmação do nacionalismo, as escolas em áreas de fronteira se constituem como "trincheiras culturais". Os professores são "missionários" da nação e responsáveis por "nacionalizar as crianças" e combater palavras estrangeiras, vistas como marcadas pela influência do território vizinho, especialmente em cenários onde a nação vizinha é imaginada como mais poderosa e/ou expansionista. (ALBUQUERQUE; SOUZA, 2014, p. 2)

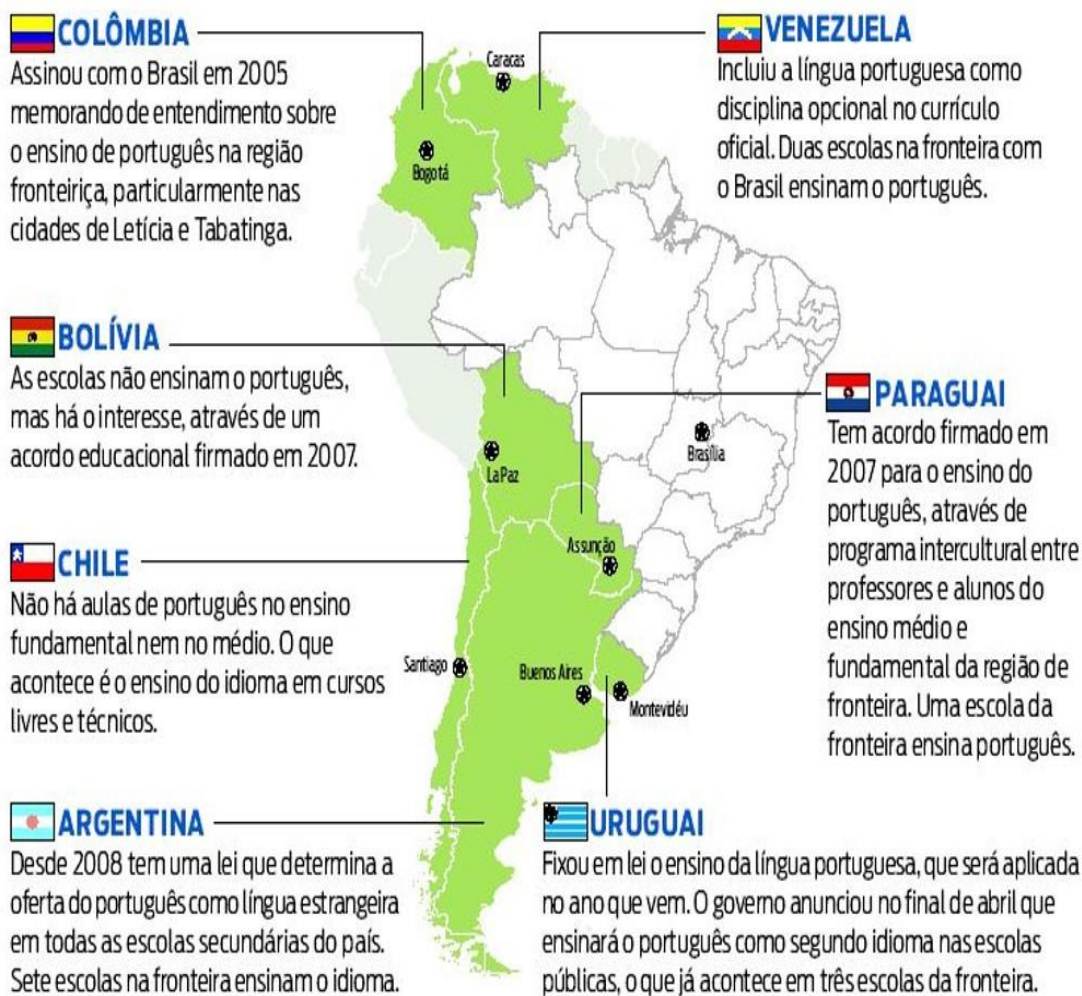
A implementação do ensino de Língua Portuguesa nos demais países da América Latina - principalmente os países situados na América do Sul e que fazem divisa com o Brasil - ainda é mínima, pois poucas leis de incentivo ao ensino de Língua Portuguesa foram criadas, porém podemos perceber que muitos países já adotaram iniciativas sobre essa questão e nas escolas de fronteira algumas já caminham na

contramão dessa morosidade de leis e já ofertam o ensino de Língua Portuguesa em suas escolas (Figura 1).

**Figura 1 – A implementação do ensino de Português em países da América do Sul**

## CONTINENTE “A PORTUGUESADO”

Argentina, Uruguai e Venezuela já fixaram em lei o ensino da língua portuguesa nas escolas da rede pública. Em outros países o ensino do idioma acontece nas escolas de fronteira com o Brasil.



Fonte: MRE (Ministério das Relações Exteriores) e Revista Língua Portuguesa

Infografia: Gazeta do Povo

Fonte: MRE e Revista Língua Portuguesa – Gazeta do Povo – Paraná

É sabido que cada fronteira apresenta as suas especificidades, porém o que se evidencia neste trabalho que é por meio dessas mesmas características específicas que se deve chegar à noção de interculturalidade nas escolas; sobretudo nas escolas de fronteira que apresentam características incomuns às demais escolas do país.

Pereira revela que:

As fronteiras são peculiares, ímpares, únicas. Há, certamente, pontos comuns que as tornam próximas, e, dentre eles, podem se destacar a liberdade de ir e vir entre seus moradores e o fato de os sujeitos fronteiriços criarem uma relação de interdependência no tocante à prestação de serviços. Nesta direção é que tomo a fronteira entre Brasil e Paraguai, representada pelos municípios de Ponta Porã e Pedro Juan Caballero. Uma fronteira seca, onde somente uma rua estabelece a divisa entre os países e cidades – a linha internacional. (PEREIRA, 2014, p. 15).

Pereira (2014) discorre exatamente sobre esse fator incomum que torna a escola de fronteira única e ímpar, da mesma forma que a fronteira em si também é caracterizada de forma peculiar, pois suas características são baseadas na interdependência, a mesma realizada nas trocas comerciais, na vida social de cada cidadão e também na vida particular, simbolizada na peculiaridade também dos lares que compõem a região de fronteira.

Essa interdependência é uma característica que está exposta em grande evidência nas escolas de fronteira, onde muitas vezes os professores contam com a ajuda dos próprios alunos que são bilíngues na troca de informações com outros alunos. Portanto, as escolas de fronteira devem possuir um olhar intercultural para o seu próprio projeto político pedagógico a fim de que se torne para toda a comunidade uma referência na construção da interculturalidade.

De acordo com Borges,

O enfoque, assim, é, em uma escola que passa a se identificar como Intercultural expor-se aos saberes e conhecimentos sob suas mais diversas formas, ocorrendo o aprendizado na busca de respostas às perguntas e questões de interesse dos alunos. Nestas circunstâncias, as línguas ocupam um lugar de relevância na troca de experiências e mudanças de atitudes, permitindo a possibilidade de desconstrução de certas representações sobre as línguas nacionais e do Outro (o vizinho), tanto na escola como fora dela. (BORGES, 2014, p. 5).

Esse olhar intercultural se deve à própria peculiaridade da escola situada em zona de fronteira, que necessita dessa interculturalidade em suas práticas pedagógicas.

Borges (2014) reflete também sobre a relevância das trocas de experiências na busca do aprendizado. Ao se identificar como intercultural, a escola deve focalizar nas diversas formas da linguagem que permitem aos alunos experimentar uma sensibilidade na formação da comunicação com o outro, reconstruindo corretas representações da linguagem no sentido que uma língua pode romper as barreiras territoriais e os limites da fronteira mental.

As escolas de fronteira são muito importantes do ponto de vista sociocultural, pois elas possibilitam que os estudantes, por meio de adaptações nos conteúdos com enfoque na cultura, não percam as suas raízes; pelo contrário. Dessa forma, é preciso que elas sejam perpetuadas por meio de projetos e manifestações culturais que comecem na escola de fronteira, porém com ramificações que rompam a escola.

De acordo com Pereira (2014), as fronteiras representam um símbolo da liberdade oriunda da necessidade de transitar justamente por elas, um lugar palco de diversidade cultural que se alinha em uma atmosfera de interdependência.

Tais regiões, como ressalta Muller (2005), apresentam dinâmicas específicas informais, e os enlaces entre os pontos de contato propiciam as próprias interações. Essa característica é notável principalmente nos países do Extremo Sul da América Latina.

Analisar a influência e a importância da fronteira para os seus habitantes e também para os seus frequentadores assíduos, por causa das trocas comerciais realizadas ali, revela que a noção de fronteira perpassa os sentidos cotidianos de pertencimento a um só lugar, pois o que se observa nessas regiões é que a cada dia que passa a noção de diversidade cultural se junta com a percepção de que a cultura do local está atrelada a um pertencimento binacional, ou até mesmo trinacional como é o caso da tríplice fronteira entre Ciudad del Este no Paraguai, Foz do Iguaçu no Brasil e Puerto Iguazu na Argentina. Nessa região, a noção de pertencimento de uma criança pode se dar pelos três países que a compõem.

### 3.2 O desafio da interculturalidade nas escolas de fronteira

Uma árdua tarefa para os professores que atuam nas escolas de fronteira é a tentativa de formular uma estratégia para atender, de forma democrática, todos os alunos. Portanto, os professores devem ampliar a abrangência de seus domínios de ensino para uma atmosfera de imersão intercultural.

Tem-se a percepção de que a correta adaptação estratégica de todos os conteúdos programáticos das escolas de fronteira para atender as demandas específicas de seus alunos parece não ser suficiente para conduzir efetivamente os critérios de ensino-aprendizagem em uma realidade tão específica.

É necessário salientar que a condução da adaptação dos conteúdos a serem ensinados em sala de aula é de suma importância para os alunos, porém não é suficiente, o que as escolas de fronteira precisam fazer é romper com as próprias fronteiras da escola, e isso possibilitaria a imersão de um número maior de atores nessa ação estratégica.

Para Gonçalves (2013, p.31),

A escola pode estabelecer duas relações com o idioma: em uma primeira se faz uso de duas línguas para instruir seus alunos, são as chamadas escolas bilíngues. Em uma segunda relação é utilizada apenas uma língua para instrução e a outra língua é ensinada como língua estrangeira.

Analisando essas duas relações especificadas, a primeira nos parece ser muito mais eficiente do que a segunda, pois a primeira definitivamente ajuda a romper barreiras e atingir o ápice da interculturalidade. Já a segunda relação se limita a classificar as línguas na sala de aula entre língua de instrução e língua estrangeira, dessa forma essa aplicabilidade se torna ineficaz e promove a segregação, uma vez que sua origem é limitada e não compartilha espaços enunciativos.

Sturza argumenta que:

O falante, ao dizer sobre a língua da fronteira, diz essa língua e suas relações, inclusive colocando para dentro da língua uma outra língua, pois a palavra plug, tomada da língua inglesa, já está no espaço enunciativo da língua portuguesa. Mas, na fronteira, há outra língua que está explicitamente dentro do espaço enunciativo do português, que é o

espanhol, com seu enchufe. Aí ambas compartilham um mesmo espaço enunciativo fronteiriço. (STURZA, 2006, p.71)

A interculturalidade deve ser trabalhada em sala de aula de escolas de fronteira com um olhar perspectivo, que abranja outros aspectos além da linguagem, o de fazer uma imersão da própria comunidade escolar no cotidiano das escolas de fronteira, pois a garantia de que o trabalho exercido pelas professoras em uma realidade tão ímpar impõe a necessidade do trabalho conjunto com as famílias das crianças, uma vez que é sabido que em uma sala multicultural, em muitas localidades, somente uma professora é regente da turma e ela tem que lidar com uma realidade tão multicultural. Diante disso, a presença da família se torna primordial.

A estratégia de caminhar na proposta pedagógica das escolas de fronteira junto às famílias corresponde a uma grande expectativa de desenvolvimento educacional, social e cultural, pois o trabalho em conjunto deliberaria condições especiais para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, valorizando a proposta da escola intercultural que deve, por sua própria natureza, reivindicar os direitos humanos e a valorização das tradições, costumes e hábitos de um povo, para que assim evite a segregação cultural na escola.

A escola intercultural de fronteira tem em sua base a intuito de proporcionar projetos de aprendizagem inovadores, novas perspectivas de inclusão e, sobretudo, uma metodologia de ensino democrática. É importante que a escola forneça aparatos que propiciem uma atmosfera real de bilinguismo para os alunos.

É oportuno afirmar que nas décadas passadas os habitantes dessas regiões não tinham uma noção de que eram de um país ou de outro, eles tinham um pertencimento próprio, que vai além das fronteiras. É como se, para eles, em outrora, a fronteira tivesse somente um significado que era o lar, o que faz aquele local ser único para eles. Portanto, essa noção específica de pertencimento está condicionada a uma ideia que perpetua até hoje nas crianças das escolas de fronteira; da mesma forma que a mescla linguística forma novas línguas de fronteira, o contato entre culturas também formou uma nova concepção de realidade social.

Essa realidade social que abrange as crianças da escola de fronteira é ponto de partida para o estudo da interculturalidade nessas escolas, pois sabe-se que o contato

cultural forma novas definições do sujeito, torna-o enraizado em uma realidade única que gera costumes e hábitos próprios. A escola de fronteira catalisa essa noção de integração abrangendo essas culturas.

Albuquerque e Sousa argumentam que:

Essa perspectiva de integração, muitas vezes, se resume a alguns projetos conjuntos de aprendizagem. Conforme a professora Lourdinha, a idéia do projeto de folclore foi conhecer histórias, personagens, lendas e mitos do país vizinho e estabelecer similitudes com as narrativas mais familiares e conhecidas pelos alunos brasileiros ou argentinos. O projeto sobre os parques ambientais de Iguaçu também contribuiu para construir uma perspectiva espacial em comum, diminuindo os referentes nacionais e construindo algumas pontes de uma geografia conjunta entre os dois países. Entretanto, conforme relatos das professoras, ainda não foram desenvolvidos projetos mais direcionados a pensar outra história, geografia e relação com os símbolos e rituais nacionais do país vizinho. (ALBUQUERQUE; SOUZA, 2014, p. 17).

A escola intercultural deve salientar que as trocas entre as culturas e trocas de experiências sociais entre os alunos devem ser estimuladas e realizadas sempre com a mediação dos docentes e funcionários da escola. O aluno deve sentir que aquele espaço o acolhe, e percebemos ainda que o aluno deve sentir também que aquela escola acolhe também as suas origens, o seu legado e suas ambições.

Sturza aponta que:

Nas zonas de fronteira, nas quais o contato humano é mais intenso e a mobilidade das populações contribui para intensificar o cruzamento das línguas praticadas, a extensão e o uso das línguas estão constituídos por uma dinâmica muito particular, determinando inclusive uma política de línguas que se organiza, neste caso, a partir de um lugar que lhe atribui o falante. (STURZA, 2006, p. 35).

Quando a escola orienta efetivamente o aluno e realiza a integração entre os costumes e crenças, o resultado é tão rico do ponto de vista educacional que a aprendizagem ocorre de maneira natural, em contato com as culturas dos alunos que juntas formam uma cultura ímpar, singular e com raízes pautadas na democracia. Afinal o intuito de grande parte das escolas é ser democrática, porém na escola de fronteira a interculturalidade dá um toque especial a todo esse processo pedagógico, assegurando o direito à educação sem segregação.

Contudo, em algumas escolas de fronteira, de acordo com uma reportagem da Rede Globo de Televisão para o Jornal Nacional, intitulada “JN no Ar”, veiculada no dia 27 de agosto de 2010, em uma visita a uma escola municipal do município brasileiro de Ponta Porã, cidade que faz divisa com o Paraguai, as escolas brasileiras de fronteira enfrentam ainda o despreparo em algumas atividades pedagógicas com seus alunos. Por que será que essa escola de fronteira que é brasileira e tem seus professores brasileiros enfrenta tantos desafios na sala de aula e também na condução de suas práticas com as famílias como a realização de reuniões de pais e mestres?

É evidente que em uma atmosfera assim fica difícil para que práticas pedagógicas interculturais sejam edificadas. E a resposta é simples para esse problema demonstrado pela reportagem da Rede Globo de Televisão. É que nessa escola brasileira 85% das crianças são residentes no Paraguai e os mais pequeninos às vezes somente se comunicam pelo idioma guarani.

Ainda nessa reportagem fica muito bem exemplificado essa dificuldade de manejo com os alunos pela fala da professora ao relatar que, em um dos dias típicos de atividades didáticas na sala de aula, um aluno com dificuldades nas atividades somente falava “Ndaikuaái”. Então ela pediu ajuda a outros alunos que sabiam guarani e um pouco de português para que a ajudassem com a tradução, e o seu aluno intérprete dizia em português para a professora “não sei” e ficava repetindo isso constantemente. Então a professora pediu ajuda para a diretora da escola, foi quando ficou sabendo que a palavra em guarani “Ndaikuaái” dita pelo aluno paraguaio significava “não sei”, era o que o seu aluno intérprete dizia constantemente.

Nessa mesma reportagem, é salientado que uma das medidas estratégicas executadas nessa escola na tentativa de integrar seus alunos é a realização de aulas de cultura com a apresentação e participação dos alunos em manifestações populares de dança paraguaia com música típica e vestimentas próprias da região.

Percebemos que essas falhas na comunicação entre os alunos compromete muito a aplicação efetiva da noção de interculturalidade entre os alunos. A professora de uma escola de fronteira que não consegue entender pedidos básicos de seus alunos nunca vai conseguir efetuar dignamente ações de intervenção e nem de diagnóstico e,



portanto, ela se pautará em identificações superficiais sobre o desenvolvimento de seus alunos.

Os desafios encontrados em salas de aula de diversas fronteiras vão muito além da percepção das falhas na comunicação, como a dificuldade de se compreender o idioma da criança atendida. Em muitas localidades ainda ocorre a sobreposição do idioma correspondente à cultura dominante no ensino dos alunos nas escolas brasileiras. Portanto, por causa da dominação econômica do Brasil na América do Sul, ocorre historicamente uma tendência à valorização do idioma português sobre os idiomas espanhol e guarani, o que ainda dificulta a ação da interculturalidade em algumas regiões.

### **3.3 A integração e identidade fronteiriça pela educação intercultural**

A educação intercultural pode fomentar a integração fronteiriça e construir alianças na formação da identidade de seus habitantes, ao ponto de resgatar tradições e elementos culturais que, por muitas vezes, foram originários da própria fusão entre culturas realizadas desde os primeiros anos de independência dos países da América Latina.

A identidade de um povo está entrelaçada aos hábitos, costumes e tradições de uma determinada cultura, que provavelmente vem sendo construída desde os primórdios de civilização deste mesmo povo. É sabido que a escola deve alimentar essa sede de cultura, e deve ainda fortalecer as estruturas dessas manifestações culturais por meio de suas práticas pedagógicas, visando ao fortalecimento das culturas locais e o seu resgate histórico e do convívio e diálogo entre elas.

Nessa perspectiva há uma preocupação das escolas de fronteira com a formação da identidade fronteiriça que deve ser fortalecida na escola. Portanto muitas instituições tentam criar estratégias para atingir rapidamente essa concepção de identidade, porém, como alguns autores nos orientam, a identidade não é algo que se forma rapidamente ou consegue atingir sua unidade de forma inata.

Hall afirma que:

A identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo “imaginário” ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre “em processo”, sempre “sendo formada”. (HALL, 2006, p. 38).

Hall (2006) também discute o fato de que a identidade pode ser móvel, ou seja, a identidade é constantemente reformulada e recriada. Portanto, em paralelo ao que acontece nas escolas de fronteira, a preocupação principal é a de atingir aspectos notáveis de formação das identidades. Porém, o que este autor nos demonstra é que não há percepção nítida e imediata da formação da identidade, pois ela está em constante formação.

Sendo assim, atingir essa identidade fronteiriça é algo que se constrói diariamente sem se perceber, pois é algo que deve ser constantemente construído. Portanto, as escolas devem continuar a fomentar atividades de integração regional com foco nos próprios valores estudados nas aulas e não há necessidade de cobrança por parte da escola em atingir essa identidade fronteiriça de imediato, pois ela não é algo palpável, é algo mensurado em cada manifestação individual de expressão de seus alunos, isso sim é uma construção de identidade fronteiriça, valorizar o núcleo de sua ação.

Em relação à integração, a pauta se torna mais nítida, porque se faz necessária a integração para que todos os projetos da escola sejam realizados, sejam eles interculturais ou não. A percepção da integração regional é o foco que cada escola deve ter e, sobretudo, a escola de fronteira que é palco vivo da diversidade cultural em uma atmosfera tão rica e rara.

Muller explica:

Os movimentos de aproximação e distanciamento se sucedem paradoxalmente. Ações que definem a interação, e até mesmo a integração, entre os habitantes de ambos os lados das bordas nacionais são por vezes visíveis. Porém, em determinadas situações, é difícil detectar, através das práticas culturais colocadas em marcha, qual a real intenção dos grupos locais para garantir sua diferenciação como comunidade fronteiriça, ou seja, são invisíveis. (MULLER, 2005, p. 11).

Muller (2005) discorre a respeito de um problema que ocorre nessas comunidades fronteiriças. Ela ressalta que em algumas ocasiões é por meio da própria

cultura e das suas práticas que se evidencia um lado em que ocorre uma oscilação da visão das práticas de integração e interação entre as pessoas que habitam na fronteira. Ora elas se fazem visíveis, ora invisíveis. Isso se deve ao fato da existência de problemas sociais não diagnosticados pelos governos locais e autoridades ministeriais, prejudicando a escola de fronteira.

A escola de fronteira também sente essa oscilação, seja por fatores políticos, culturais ou sociais. O que se sabe é que a escola sente essas influências negativas, as crianças carregam em si as marcas dos adultos e seus comportamentos. Portanto, a escola deve contornar essas situações, para que conflitos de fora não sejam carregados para a sala de aula e por vezes atrapalhem a fomentação à identidade fronteiriça e também corroborem para a morosidade da integração regional.

### **3.4 A heterogeneidade sociolinguística nas escolas de fronteira**

Ao analisarmos a relação heterogênea da realidade cultural, social e linguística nas escolas de fronteira, nos é revelado um grande problema: a negligência das autoridades do poder público com as populações fronteiriças. É perceptível que, em muitas comunidades escolares da fronteira, as famílias relatam historicamente falhas no processo de ensino-aprendizagem de seus filhos. E esse problema não é muito difícil de ser desvendado.

Essas populações sofreram, e em algumas localidades ainda sofrem, com a falta de políticas públicas para o setor da educação nas fronteiras. No ano 2008, na gestão do então Presidente da República do Brasil, Luís Inácio Lula da Silva, houve a criação de um projeto de educação nas escolas de fronteira, denominado Programa Escola Bilingues de Fronteira, porém antes disso o olhar para essa realidade era escasso e negligente.

Mesmo com esse projeto de esforços binacionais, ainda encontramos muitas dificuldades das escolas de fronteira para lidar com a pluralidade linguística encontrada nelas e conhecer esse processo é o que se propõe essa pesquisa.

Sturza evidencia que:

Para se interpretar o modo de distribuição das línguas portuguesa e espanhola no espaço transfronteiriço, é necessário retomar os resultados dos trabalhos de

investigação, muitos deles descrevendo o nível e o tipo de contato existente entre as línguas, o que permite organizar um panorama do movimento das línguas e, a partir disso, interpretar uma história não só sobre o conhecimento produzido a respeito das línguas nas fronteiras, como ainda sobre o modo de constituição do lugar político da língua portuguesa em um outro espaço de enunciação, no qual entra em relação com outras práticas linguísticas. (STURZA, 2006, p. 33)

O que Sturza (2006) afirma corresponde à ideia de Alvarez (2009), quando ele diz que, quando se há uma constante circulação de pessoas em uma fronteira, pode ocorrer a entrada de uma língua no ambiente da outra e que isso “contribui para intensificar significativamente o cruzamento das línguas praticadas pelos sujeitos fronteiriços”. (ALVAREZ, 2009, p. 28)

Nas escolas de fronteira, pelo menos na tríplice fronteira de Foz do Iguaçu no Brasil, temos a presença de três idiomas oficiais, o português, o espanhol e o guarani, sem contar os vários dialetos correspondentes à significativa parte da população descendente indígena que habita as zonas de fronteira. Quando essas línguas entram em contato é que se formam as línguas de fronteira, o fenômeno de mescla linguística corrobora para que novas expressões de comunicação sejam eleitas ao passar dos anos por essas pessoas e deem origem às línguas de fronteira.

É assim na fronteira entre a Argentina e o Brasil, por exemplo, onde estão presentes, entre outras línguas, o português e o espanhol. Há alternância nos usos de ambos os códigos com propósitos comunicativos e identitários. Encontram-se frequentemente na fronteira, ainda, fenômenos de mescla linguística e de empréstimos em uma ou outra direção. Estes fenômenos, entretanto, não são generalizados, apresentando uma configuração diferente em cada uma das fronteiras. (BRASIL; ARGENTINA, 2008, p. 11).

Essa realidade linguística das zonas de fronteira revela na sala de aula um grande plurilinguismo, o que acarreta na formação da vivência plural respaldada na harmonia entre as línguas. Há uma formação de novos dialetos e esses dialetos contribuem para a formação de características únicas de linguagem em um local em que a cultura já imprime características ímpares.

Sturza aponta que:

Nessa perspectiva, as línguas de domínio na América Latina estão afetadas por suas relações com outras línguas, até mesmo com práticas lingüísticas derivadas da mistura das línguas, em variedades como o Portunhol, que, legitimadas pela prática, estão o tempo todo se relacionando com as demais línguas praticadas ao longo das fronteiras. (STURZA, 2006, p. 35)

Dessa forma, o panorama linguístico se torna vasto, e a escola intercultural deve fazer parte desse processo linguístico também, não se afastando da linguagem padrão nem do ensino das línguas obrigatórias. Porém a escola deve estudar adaptações que originem uma condução efetiva do estudo da cultura local nos eixos programáticos dos currículos escolares.

Esse ensino não deve se aproximar da segregação por meio das diferenciações nas línguas, pois, além da segregação, teremos também um extrato social de conflitos com os demais falantes. Como já dizia Fiorin, “A diferença linguística é vista desde os primórdios da humanidade sob o prisma da desigualdade.” (FIORIN, 2013, p. 154).

As línguas de fronteira estão atreladas à escola de fronteira, então é imprescindível que haja, além dos esforços sobrenaturais das professoras da zona de fronteira e de toda escola, um esforço conjunto das universidades públicas da região, das autoridades locais, estaduais e federais em uma ação conjunta de caráter contínuo de apoio a essas escolas. É evidente que sozinhas as escolas não darão conta, há de se pensar que estamos lidando com características ímpares, portanto não podemos deixar que a porta de entrada e saída dos nossos países sejam tratadas de forma superficial pelas autoridades.

As escolas de fronteira necessitam de esforços plenos no combate à segregação e também às negligências que ocorrem no processo de ensino- aprendizagem. As línguas de fronteiras não podem e nem devem ser vistas como barreiras para o aprendizado cultural diversificado, pois se elas são línguas vivas e fazem parte da vivência local, devem ser valorizadas e respeitadas.

## **4 AS ORIENTAÇÕES DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DO BRASIL E DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA ARGENTINA PARA AS ESCOLAS DE ZONA DE FRONTEIRA E AS AÇÕES GOVERNAMENTAIS PARA O DESENVOLVIMENTO DA INTERCULTURALIDADE E DO BILINGUISMO**

A existência de um programa de esforços binacionais com o intuito de promover a democratização ao ensino por meio de políticas pedagógicas que evidenciem o interculturalismo e que promova o estudo da linguagem a partir do prisma do bilinguismo certamente edifica mudanças nas esferas sociais das comunidades de fronteira assistidas por essa iniciativa. Esse aspecto intercultural que abrange a democratização do ensino e designa importância impar ao ensino da Língua Portuguesa e da Língua Espanhola de forma plena nas escolas de fronteira participantes do projeto é abordado em uma perspectiva analítica neste capítulo.

### **4.1 O Programa Escolas Bilíngues de Fronteira**

As diretrizes do Programa Escolas Bilíngues de Fronteira foram divulgadas em março de 2008, com localidades descritas no documento oficial referenciadas a Brasília, capital brasileira, e Buenos Aires, capital da Argentina, com sua versão preliminar que estabelece as diretrizes que as escolas participantes deverão seguir em suas propostas pedagógicas e também apresenta informações gerais sobre o projeto. Este programa, porém, teve início efetivo em 2005 em caráter experimental e rendeu bons frutos.

As iniciativas de promover um estreitamento entre as culturas na região de fronteira Brasil-Argentina foram pensadas pelo governo militar argentino na década de 1970. Esse projeto foi intitulado “Marchemos hacia lãs Fronteras”, ou “Avancemos para as fronteiras” e o intuito do governo militar argentino era fortalecer parcerias com as tropas brasileiras de fronteira e promover nas escolas de fronteira uma noção de educação de defesa ao expansionismo dos países vizinhos e nesse sentido o Brasil também era alvo da Argentina, por ser temido pelo seu gigante expansionismo. Então o governo militar argentino achou por bem entrelaçar parcerias com as tropas brasileiras.

Esse projeto foi pensado desde o nascimento do MERCOSUL. Nele foram delimitadas cidades irmãs, que são aquelas em que a divisão entre as cidades é marcada por uma rua, ou, por exemplo, uma ponte e também pelas cidades próximas das fronteiras, que são aquelas com diferenças pequenas de quilômetros de distância.

Portanto a estruturação do programa foi divulgada em 2008, porém ela advém precisamente desde 13 de dezembro de 1991, quando países integrantes do MERCOSUL, por meio de seus Ministros da Educação, protocolaram intenções de desenvolvimento na área educacional. Trata-se de um Programa que tem proporcionado, às comunidades, às escolas envolvidas e aos Ministérios da Educação de ambos os países, a oportunidade de vivenciar relações de interculturalidade e desenvolver rotinas de trabalho bilíngues, com o uso do português e do espanhol, experiência fundamental para os objetivos políticos entre os dois países. (BRASIL; ARGENTINA, 2008).

O setor educacional do MERCOSUL deseja difundir o ensino e o aprendizado da língua portuguesa e da língua espanhola nas instituições de ensino formais e informais, favorecendo, portanto, a identidade regional e a integração entre os povos, melhorando os índices de aprendizado nas escolas e a cultura de troca.

Também em 1991 foi concebido o Tratado de Assunção. Nele foi acordado, entre os países do Mercado Comum do Sul, a língua portuguesa e a língua espanhola como idiomas oficiais do MERCOSUL.

Argentina e Brasil, na data de 23 de novembro de 2003, firmaram uma parceria para aproximar os dois países de uma realidade educacional cada vez mais entrelaçada. Esse documento foi nomeado como Declaração Conjunta de Brasília para o fortalecimento da integração regional. Com ele o espaço cultural designado à educação é garantido como prioridade para a integração regional. Assim o ensino da língua espanhola no Brasil e o ensino da língua portuguesa na Argentina seriam uma porta de entrada para a atmosfera intercultural dessa integração regional.

Segundo documento oficial, o PEBF- Programa Escolas Bilíngues de Fronteira nasceu da necessidade de estreitar laços de interculturalidade entre cidades vizinhas de países que fazem fronteira com o Brasil. Ou seja, o diálogo e a trocas culturais surgem como se fossem uma necessidade dos habitantes dessas regiões. “Estreitar laços de interculturalidade entre cidades vizinhas” é reconhecer a existência de diferentes códigos culturais

convivendo num mesmo território. É entender a cultura como prática dinâmica e móvel, onde o intercâmbio e o diálogo entre os grupos culturais trariam seu mútuo enriquecimento. Assim, o PEBF- Programa Escolas Bilíngues de Fronteira compreende a interculturalidade como prática social que reconhece a alteridade. (CARVALHO, 2012, p.132)

O programa divulgado em 2008, como dito anteriormente, é alicerçado na Declaração Conjunta de Brasília para o fortalecimento da integração regional que foi realizada em novembro de 2003, com a liderança participativa entre Brasil e Argentina. Por meio dele o aspecto educacional é garantido como espaço cultural para o fortalecimento de uma consciência favorável à integração regional, sendo, portanto o Programa de Escolas Bilíngues de Fronteira um programa de aspecto sociopolítico de cooperação.

Sturza aponta que:

O PEIF iniciou-se no ano de 2005, e seus resultados podem ser avaliados por algumas mudanças nas relações que a escola intercultural promoveu. Pela primeira vez se possibilitou que um professor brasileiro entrasse em uma escola do país vizinho. Este momento se transformou em um ponto de partida para uma mudança importante, porque se gerou, a partir daí, um novo espaço de reflexão para os docentes, em que puderam discutir, desde a questão da disciplina dos alunos, até os conteúdos, a relação aluno-professor, as condições de infraestrutura das escolas e a autonomia da gestão escolar em tomar decisões sobre a implementação do PEIF, ou a ausência da mesma. Nesta experiência, os professores foram conhecendo o funcionamento e a estrutura do sistema educacional do país vizinho e percebendo como o sistema brasileiro é autônomo em relação ao sistema uruguaio ou argentino, mais centralizado. O aprendizado é de toda ordem, ocorrendo entre os professores da escola e os das escolas parceiras, ou seja, argentinos e brasileiros debatem a educação, trocam idéias e fazem planejamento de projetos em conjunto.(STURZA, 2014, p. 25).

Anteriormente ao início do programa, no ano de 2004, após o estudo prévio de todos os relatórios e encontros bilaterais, foi pensado a realização de um levantamento sobre os dados sociolinguísticos dos professores e dos alunos, em relação à língua portuguesa e espanhola e também das representações sobre estas línguas e outras, como o guarani. Os dados sociolinguísticos são de suma importância para todo o desenvolvimento do programa de escolas bilíngues de fronteira, principalmente pelo fato de que a língua é o fator fomentador das noções de interculturalidade, e isso se deve ao fato de que a língua, por ser viva, se reconstrói inúmeras vezes e dessa forma novas concepções de linguagem são formadas.



O documento preliminar do governo, disponibilizado em 2008, levou em conta diversos fatores. Por ser um documento oficial binacional, ele nasceu de diversos encontros envolvendo vários setores da sociedade brasileira e da argentina. Foi elaborado a partir da descrição do que vem ocorrendo efetivamente nas fronteiras entre Argentina e Brasil, tendo à mão os muitos relatórios e observações *in loco* que o PEBF tem possibilitado. Valeu-se também das atas das reuniões bilaterais que ocorreram alternadamente nos dois países, e da documentação prévia consensuada entre os dois governos no âmbito do MERCOSUL ou em acordos bilaterais. Finalmente, foi enriquecido com as observações de cerca de quase 200 professores de todas as escolas brasileiras e argentinas, além de dirigentes municipais, estaduais e provinciais que se encontraram no I Seminário Internacional sobre as Escolas Bilingües de Fronteira, realizado pelo Ministério da Educação do Brasil entre 31 de julho e 1º de agosto de 2006, em Foz do Iguaçu. (BRASIL; ARGENTINA, 2008).

As políticas sociolinguísticas nessas zonas de fronteira são primordiais, pois devem favorecer a valorização da diversidade e também dos códigos linguísticos que são utilizados pelos falantes dessas regiões. É, portanto, de grande importância o fortalecimento de uma integração linguística, que já é verificada nas variantes das línguas envolvidas, o portunhol.

Também no ano de 2004 foi promulgada, em Buenos Aires, uma declaração baseada no convênio de cooperação educacional entre o Brasil e Argentina. Com ela se instituiu um modelo de ensino comum em zonas de fronteira, espelhado na educação intercultural, enfatizando o ensino da língua portuguesa e da língua espanhola. Esse modelo foi apresentado em 10 de junho de 2004, na XXVI Reunião de Ministros da Educação do MERCOSUL.

De iniciativa binacional, o projeto pioneiro nasceu de um esforço do Ministério de Educação, Ciência e Tecnologia da Argentina, da Direção Nacional de Cooperação Internacional, da Secretaria de Educação Básica com contribuições também da Direção Nacional de Gestão Curricular e Formação Docente da Argentina. Ele também contou com o esforço do Ministério da Educação do Brasil, por meio da Secretaria de Educação Básica, do Departamento de Educação Infantil e do Ensino Fundamental e da Coordenação de Política de Formação, com o intuito de promover os aspectos

interculturais que existem diariamente nessas localidades que naturalmente não pertencem a um só país. Portanto, é necessário inferir que a própria percepção de pertencimento desses habitantes da fronteira já é intercultural por natureza.

De acordo com as informações presentes no programa oficial, ele é estruturado visando a ser um modelo de ensino comum em escolas de zona de fronteira. Ele surge a partir do desenvolvimento de um programa para a educação intercultural, com ênfase no ensino do português e do espanhol, sendo um esforço binacional argentino-brasileiro para construção de uma identidade regional bilíngue e intercultural no marco de uma cultura de paz e de cooperação interfronteiriça. A ambição da abrangência desse programa é cobrir todas as escolas de fronteira com o Brasil. (BRASIL; ARGENTINA, 2008).

Porém, a simples concepção do projeto pelos governos brasileiro e argentino não garante a execução do programa. Isso se deve ao fato de que é totalmente plausível que se garanta a autonomia das instituições de ensino. Então os governos em um esforço conjunto procuram propor às escolas que se inscrevam nesse programa. A adesão das escolas é primordial, por isso o governo brasileiro, por meio do Departamento de Políticas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental, realizou visitas técnicas às cidades fronteiriças para ressaltar as propostas do programa junto aos sistemas estaduais e municipais da região sul brasileira.

Do lado argentino, os esforços também foram enfatizados. O governo argentino, por meio da Direção Nacional de Cooperação Internacional, também procurou a adesão de suas escolas, convocando as secretarias de educação de suas províncias para compartilhar com as escolas que fazem fronteira com o Brasil as diretrizes do programa na busca do compromisso das escolas na confirmação da adesão.

Sturza evidencia que:

O Programa das Escolas Interculturais de Fronteira é uma política educacional para região de fronteira, mas também é uma política linguística que busca promover, pelas e nas línguas, a integração entre as comunidades fronteiriças, contribuindo para valorização das potencialidades das mesmas e para o fortalecimento da cidadania, bem como para desmistificar preconceitos em relação ao tipo de vida na fronteira, em geral destacada por seu lugar periférico, de marginalidade e violência. O PEIF busca alcançar uma cultura da paz

e, neste sentido, a escola é um espaço fundamental para a construção da fronteira socialmente reconhecida. (STURZA, 2014, p. 28)

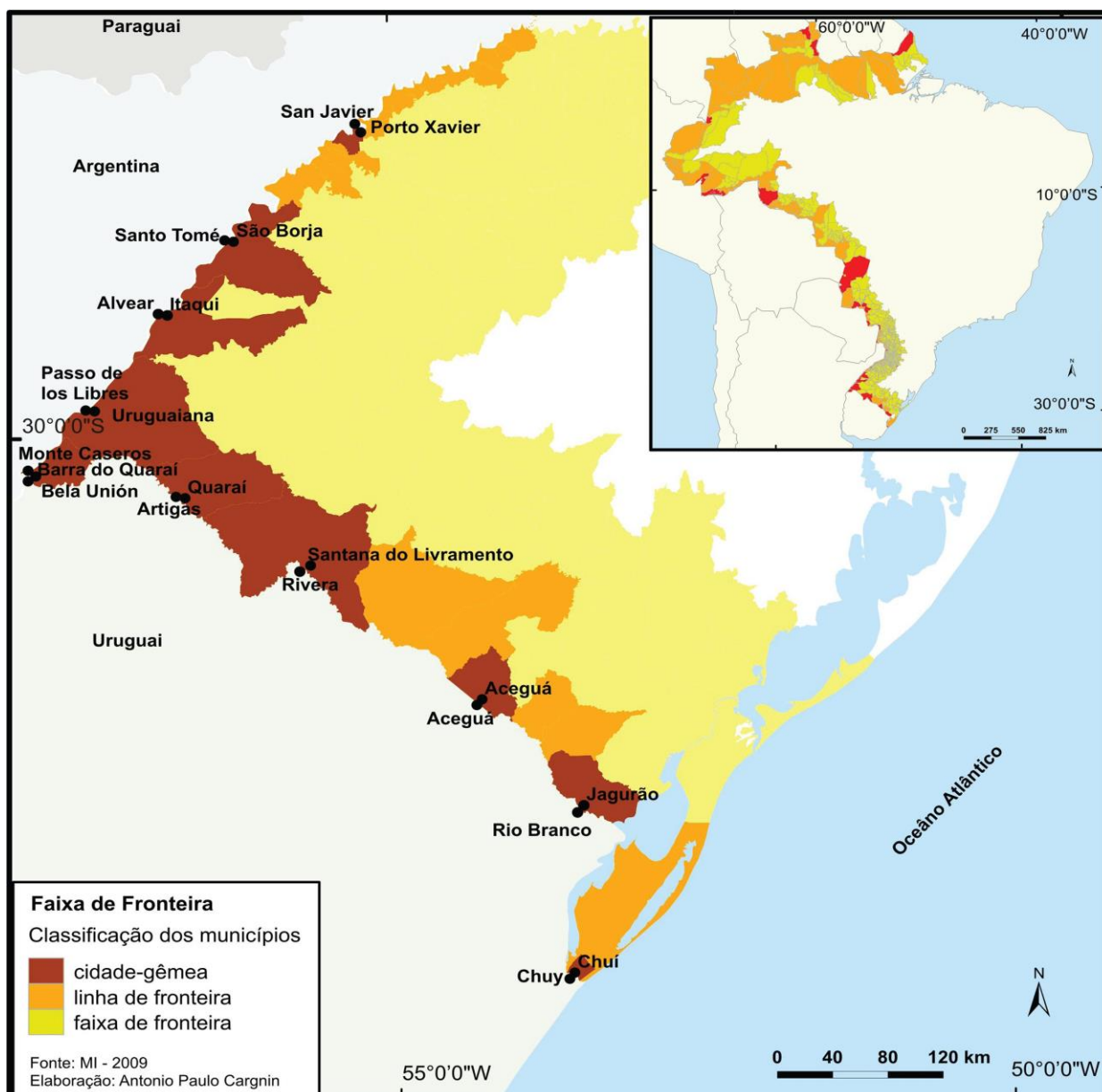
Em 2005, como já mencionado anteriormente, foi realizado, por meio do levantamento das adesões das escolas dos dois países, uma edição piloto. Nela foram selecionadas quatro escolas, sendo duas argentinas situadas em Bernardo de Irigoyen, na província de Misiones e em Paso de Los Libres, na província de Corrientes, e duas escolas brasileiras, situadas nas cidades de Dionísio Cerqueira, no estado de Santa Catarina, e também na cidade de Uruguaiana, no estado do Rio Grande do Sul.

Após um ano, o programa foi ampliado, abrangendo em 2006 mais quatro escolas, sendo mais uma vez selecionadas duas escolas brasileiras e duas escolas argentinas. As escolas argentinas são situadas em Puerto Iguazú, na província de Misiones e Santo Tomé e La Cruz, na província de Corrientes e as escolas brasileiras são situadas em Foz do Iguaçu, no estado do Paraná e em São Borja e Itaqui, no estado do Rio Grande do Sul.

A ampliação tão rápida dessas escolas atendidas foi possível principalmente por causa do diagnóstico sociolinguístico realizado previamente nessas regiões. No período compreendido entre 2004 e 2006 foi intensificada uma grande ação de coleta das informações das escolas selecionadas por meio de questionários com diretores, professores e especialistas e de diagnósticos de proficiências nos idiomas oficiais do MERCOSUL pelos alunos e professores.

A priorização dos lugares selecionados para a realização desse programa levou em conta a importância que as cidades gêmeas representam nesse cenário tão ímpar, pois são cidades que são parceiras ou de certa forma estão interligadas e por esse motivo são representações de cooperação interfronteiriça para o seu próprio povo e para as outras regiões.

**Figura 2 – Faixa de Fronteira no Brasil e no Rio Grande do Sul**

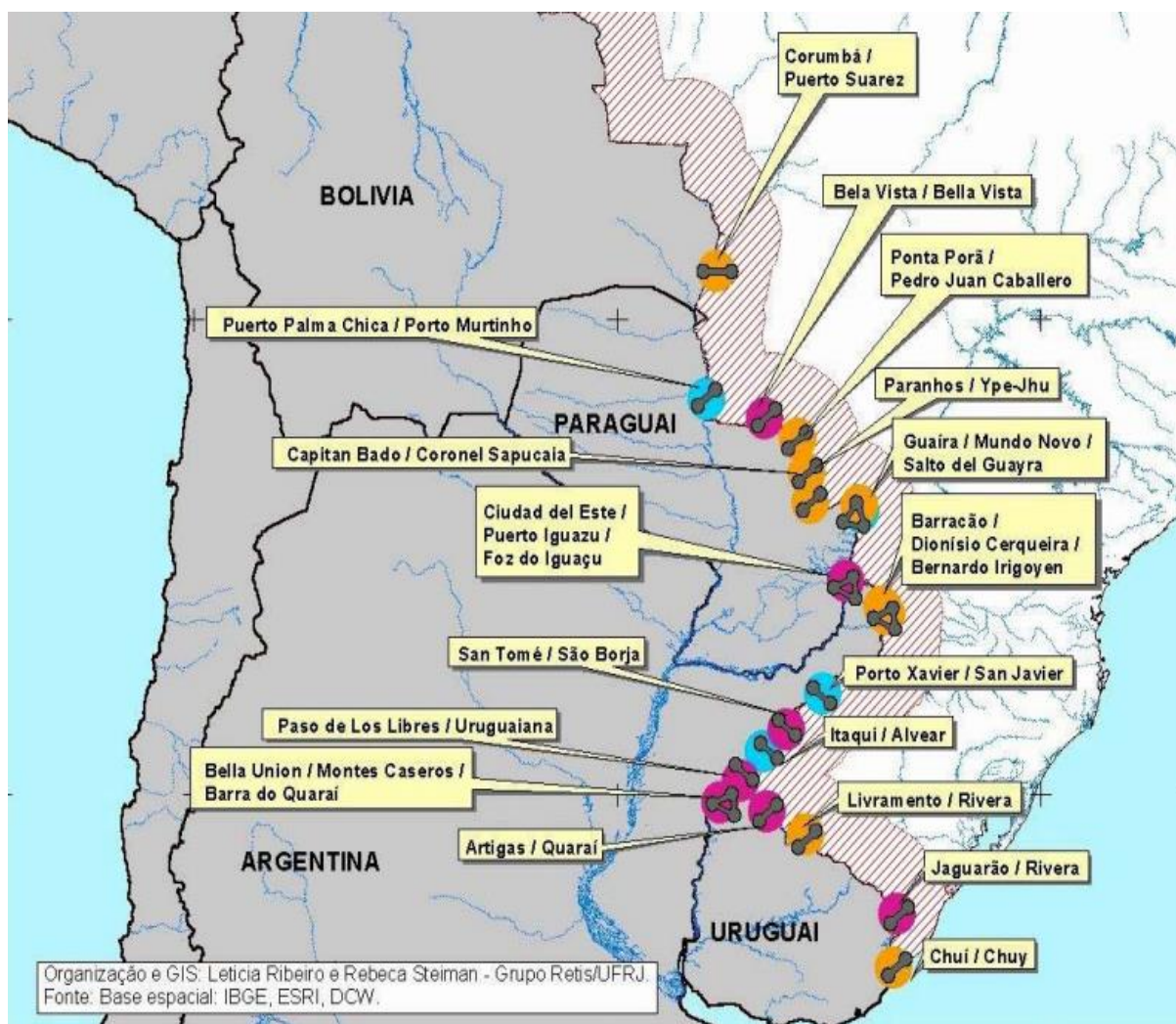


**Fonte: MI - 2009 apud POLÍTICA NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO REGIONAL E REPERCUSSÕES NO RIO GRANDE DO SUL- 2014**

Contando com as fronteiras da Argentina no Rio Grande do Sul, são ao todo catorze cidades-gêmeas que envolvem a fronteira argentino-brasileira, e todas elas apresentam uma distância muito pequena entre suas irmãs. Na província de Corrientes temos quatro cidades argentinas que são cidades gêmeas com municípios brasileiros do estado do Rio Grande do Sul; são elas: Monte Caseros, que faz fronteira com Barra

do Quaraí, Paso de Los Libres, que faz fronteira com Uruguaiana, La Cruz e Alvear, que faz fronteira com Itaquí e San Javier, que faz fronteira com São Borja.

**Figura 3 – Cidades Gêmeas**



Fonte: STEIMANN, 2002

Outras cidades-gêmeas argentinas da província de Misiones fazem fronteira com cidades brasileiras, como é o caso de San Javier que faz fronteira com Porto Xavier no Rio Grande do Sul, Bernardo de Irigoyen, que faz fronteira com as cidades brasileiras de Dionísio Cerqueira em Santa Catarina e Barracão no Paraná e também Puerto Iguazu, que faz fronteira com Foz do Iguazu no Paraná.

A posição que cada cidade tem dentro o seu estado e país influenciará a maneira como os envolvidos no Programa Escolas Bilíngues de Fronteira percebem os habitantes do outro país, um olhar permeado não somente pela cultura, mas por relações de poder e de identidade. (CARVALHO, 2012, p. 135)

Carvalho (2012) reflete sobre as noções de poder e também de identidade que permeiam as relações entre as cidades. Essa relação de poder é muito fácil de ser notada em algumas cidades como Foz do Iguaçu que, por ser uma cidade turística e de grande representatividade no cenário social do Brasil, é bastante rica em relação a sua cidade vizinha argentina. Isso atrai muita gente da Argentina para o comércio nas cidades fronteiriças brasileiras. Isso ocorre também na cidade fronteiriça paraguaia. Mesmo não sendo alvo deste trabalho, vale a pena notar e incluí-la nessa análise para entender a hegemonia brasileira nessas regiões. Isso afeta necessariamente as relações entre os alunos nas escolas de fronteira, as relações deles com seus professores e também as relações entre os próprios professores.

Se para as professoras argentinas, as crianças da escola brasileira eram ruidosas, desorganizadas e agitadas, para as docentes brasileiras as crianças argentinas eram apáticas, tristes e “muito pobres”. Para as professoras argentinas, as aulas observadas na escola brasileira não priorizavam a concentração e a realização de tarefas, e para as professoras brasileiras, as aulas das docentes argentinas eram “tradicionais” e metódicas. Essas impressões revelam que além de lidarem com culturas e identidades diversas, as professoras também teriam que enfrentar culturas escolares diferentes. Ou seja, não era somente a identidade cultural que seria colocada em discussão durante o PEBF, mas a compreensão do próprio processo educativo e da identidade docente. (CARVALHO, 2012, p.138)

Um dos problemas notados no programa é a relação que o repertório linguístico dos alunos e professores representava inicialmente. A realidade linguística dessas regiões é um pouco delicada ao percebermos que a relação entre cultura e língua nesse caso atinge níveis incomensuráveis, e essa relação se torna óbvia e nítida ao colocarmos em pauta, por exemplo, que as crianças argentinas, que moram naquele país e que também frequentam aulas em escolas argentinas, por causa da grande influência econômica e cultural que o Brasil representa nessas regiões de fronteira são, em maioria, bilíngues, podendo se comunicar em espanhol e em nível de compreensão próximo ao intermediário em português com uma facilidade quase que sem

transferências linguísticas literais da língua nativa para a segunda língua. É como se as crianças argentinas pudessem articular duas línguas facilmente e adaptar vocábulos de ambas em construção de dialetos regionais.

Enquanto do lado argentino a presença do português é relativamente constante, fazendo parte do repertório receptivo, e em menor escala, produtivo de uma parte significativa das crianças das escolas de fronteira e de suas famílias, o inverso não é verdadeiro: os dados sobre o lado brasileiro não indicam a presença generalizada de crianças e familiares falantes de espanhol ou mesmo familiarizados com a compreensão daquela língua. Este dado tem consequências diretas para a atuação das escolas do Programa. (BRASIL; ARGENTINA, 2008).

Essa relação bilíngue que as crianças argentinas parecem desenvolver muito bem é totalmente contrária no lado brasileiro. As crianças dali não têm interesse aparente em aprender ou se comunicarem em espanhol, sendo que esse desinteresse não advém de uma capacidade inferior das crianças brasileiras. Muito pelo contrário, o que realmente acontece é que a função social da Língua Portuguesa é muito importante para as comunidades argentinas fronteiriças com o Brasil. Nelas a influência da música e mídia brasileira é grande, a Rede Globo de Televisão assume a mesma posição que ocupa no Brasil.

Unila aponta que

Na sala de aula, os educadores relatam diferença de comportamento dos estudantes. “Os alunos argentinos são mais tranquilos, há mais respeito com os professores. Os brasileiros são muito inquietos”, conta a professora argentina Mirian Portolan. Uma das explicações, para eles, está no fato de que as crianças argentinas de Puerto Iguazu já estarem mais acostumadas com o português, uma vez que grande parte dos canais abertos de TV na cidade é brasileira. Portanto, alunos argentinos em Puerto têm o contato direto com a língua portuguesa e, além disso, muitos deles são descendentes de brasileiros. (UNILA, 2012, p. 1)

Nas escolas, portanto, os professores enfrentam grandes desafios linguísticos por causa desse cenário midiático. Isso se deve ao fato de que, no Programa de Escolas Bilíngues de Fronteira, ocorre o intercâmbio docente em que os professores revezam as suas atividades na escola brasileira e também na escola argentina.

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

É importante destacarmos também as primeiras impressões de ambas as equipes pedagógicas sobre as escolas que atuavam. O relatório que detalha o primeiro encontro das professoras argentinas com a escola brasileira e vice-versa aponta percepções diferentes sobre as instituições e as práticas pedagógicas encontradas em cada território. Enquanto as professoras argentinas se surpreendiam com a estrutura física e de recursos da escola brasileira, as professoras brasileiras se mostravam preocupadas em encontrar uma escola que não oferecia nenhum recurso pedagógico além do giz e da lousa. (CARVALHO, 2012, p. 137-138)

Então os professores argentinos enfrentam grandes desafios, pois os alunos brasileiros não sabem muito bem o espanhol, eles não vivem a influência midiática do espanhol em suas cidades; muito pelo contrário, eles percebem que ocorre uma situação de prestígio social da Língua Portuguesa nas comunidades argentinas, o que não ocorre em situação inversa.

As atitudes positivas das crianças precisam, de certo modo, ser acompanhadas de atitudes positivas por parte dos pais. Por isso as escolas têm procurado sensibilizar os pais dos alunos, seja apresentando-lhes as professoras do outro país que trabalham com seus filhos, seja possibilitando que participem nos eventos binacionais da escola, ou até mesmo em atividades corriqueiras conduzidas pela professora do outro país na segunda língua, como uma atividade na horta, uma observação de campo, uma entrevista com uma pessoa da comunidade relevante para as crianças ou um ensaio para representar uma obra de teatro, entre outras possibilidades. (BRASIL; ARGENTINA, 2008, p. 14).



Então nesse caso os professores argentinos, ao perceberem essa tendência ao monolinguismo por parte dos alunos brasileiros, verificaram também que as crianças brasileiras deveriam passar por um período de sensibilização linguística; a percepção da importância do aprendizado da Língua Espanhola deveria ser trabalhada com os alunos brasileiros.

Na fronteira entre Brasil e Argentina, entretanto, os dados indicam que o português tem uma presença determinante, resultado da assimetria de prestígio a favor desta língua, caracterizando assim uma microssituação sociolinguística oposta à relação entre as duas línguas em nível internacional. (BRASIL; ARGENTINA, 2008, p. 12).

As crianças brasileiras das escolas envolvidas, ao contrário, são em maior parte monolíngues em português, o que dificultou muito o trabalho das professoras argentinas no início do programa, porque muitos destes alunos não entendiam, muitas vezes, nem sequer os comandos mínimos necessários em sala de aula. Para o sucesso do programa, verificou-se ser necessário, portanto, um período de 'sensibilização linguística' para as crianças brasileiras perceberem o porquê do aprendizado do espanhol e desenvolverem uma atitude positiva frente a este aprendizado. É neste período, coincidente com o primeiro ano de exposição à segunda língua, que a criança vai desenvolver o gosto e a vontade de aprender esta língua e vai perceber sua função social. Durante este primeiro momento foi fundamental o trabalho dos docentes para gerar nos alunos uma atitude positiva, e para obtê-la os docentes tiveram antes, eles mesmos, que compreender a função social desta aprendizagem. (BRASIL; ARGENTINA, 2008).

De acordo com Carvalho,

o trabalho pedagógico de sensibilização linguística seria realizado por meio da metodologia de Projetos Pedagógicos Interculturais. As aulas bilíngues seriam ministradas no período do contra-turno, ou seja, as crianças teriam aulas com as professoras brasileiras ou argentinas no período inverso do ensino básico. Inicialmente, o cruzamento da fronteira pelos professores aconteceria somente às quartas-feiras, podendo ser ampliado posteriormente, em mais um dia. As aulas seriam ministradas com a duração de duas horas e trinta minutos, no período matutino (8h30 às 11h) e de duas horas e trinta minutos no vespertino (13h30 às 16h). O planejamento em comum seria feito quinzenalmente com as professoras envolvidas, alternando os turnos de encontro e as escolas. Antes de iniciar o projeto, as professoras argentinas assistiriam às aulas das

professores brasileiras e vice-versa para se adaptarem ao novo ambiente escolar. As professoras deveriam fazer seus registros em cada aula, observando o que deu certo ou errado para auxiliar no relatório oficial e na documentação do projeto.” (CARVALHO, 2012, p. 136).

Sturza evidencia que:

O destaque do PEIF é o sistema de cruce de professores, que é o intercâmbio de docentes. Ele é a inovação e o diferencial no funcionamento deste programa, desenvolvido em conjunto por dois países na área educacional. Uma a duas vezes por semana, o professor da escola parceira (argentina, paraguaia e/ou uruguaia), assume a turma (ano ou série) de seu colega brasileiro e vice-versa. Esse sistema contribui para que se faça, na prática, a promoção de um processo de integração via escola. (STURZA, 2014, p. 23)

Um dos fatores positivos que devem ser trabalhados com as crianças é a própria noção de bem-estar que o estudo do outro idioma pode proporcionar no cotidiano deles. Na estratégia de sensibilizar os alunos, as escolas têm de se preocupar também com o apoio dos pais que se torna imprescindível na busca de atitudes positivas.

Nesse sentido, a escola deve aproximar a comunidade escolar do cotidiano pedagógico das atividades da escola. Os eventos binacionais que a escola oferecer devem estar alicerçados com a presença dos pais nesses eventos, juntamente com a parceria entre professores e pais sendo enfatizada. Os pais devem conhecer as professoras do outro país também. O intuito é que os pais confiem e caminhem junto com as propostas interculturais da escola; assim a sensibilização linguística será efetiva.

#### **4.2 Ações governamentais para o desenvolvimento do bilinguismo e da interculturalidade**

É fundamental que, para a instauração de um correto desenvolvimento intercultural e bilíngue, seja necessária uma efetiva atuação de sensibilização linguística nos alunos e tão somente será conquistado esse desenvolvimento se os pais estiverem presentes nas ações da escola, incentivando assim os seus filhos com atitudes positivas em relação ao outro idioma, facilitando, portanto os anseios pedagógicos.

A educação de fronteira é baseada no entendimento do valor que o outro representa no contexto em que estamos inseridos. O conhecimento do outro e de seus valores culturais está intrinsecamente relacionado com as práticas de interculturalidade. Sendo assim, a interação dialógica se torna fortalecida entre os participantes do programa, fortalecendo também a noção da cultura do seu próprio povo e não tão somente a cultura do país vizinho.

Brasil e Argentina desejam um trabalho sistemático envolvendo toda a comunidade escolar para a correta inserção da interculturalidade no contexto efetivo da escola de fronteira. Uma educação para as escolas de fronteira, nesse contexto, implica o conhecimento e a valorização das culturas envolvidas, tendo por base práticas de interculturalidade. Como efeito da interação e do diálogo entre os grupos envolvidos, têm-se, então, relações entre as culturas, o reconhecimento das características próprias, o respeito mútuo e a valorização do diferente como diferente (e não como 'melhor' ou 'pior'). (BRASIL; ARGENTINA, 2008).

A importância do olhar governamental a respeito das políticas sociolinguísticas está totalmente relacionada com a função social da interculturalidade, pois sendo a língua também considerada um fator cultural vivo, os governos então se preocuparam em compreender junto às escolas que para o exercício pleno da interculturalidade a noção da língua e de sua aprendizagem como língua estrangeira, talvez nessa realidade tão específica, devesse ser revista.

Essa revisão da situação sociolinguística evidenciou que a heterogeneidade sociolinguística da própria natureza do programa de escolas interculturais bilíngues de fronteira, juntamente com a orientação intercultural, são atividades bastante complexas e que exigem uma perspectiva ampla de visão sobre a própria concepção linguística sobre o ensino e aprendizagem de uma segunda língua de que ocorra uma diferença crucial abordando os contextos endolíngues e exolíngues.

O governo brasileiro e argentino determinam ações que devem ser trabalhadas nas escolas de fronteira em relação às formas de exposição à interculturalidade, e, em relação a essa abordagem, o programa de escolas interculturais bilíngues de fronteira possibilita exposições sistemáticas envolvendo os usos da língua, a relação pessoal com um falante nativo da segunda língua, a reflexão sobre as representações que

circulam em uma sociedade a respeito das línguas e das culturas envolvidas e também de profissionais da comunidade nacional e cultural da qual essa língua é a expressão mais abrangente.

Em relação aos usos da língua, há uma preocupação, por parte dos ministérios, de que ocorra uma diversificação em relação à presença de textos na segunda língua, avançando nas habilidades de aquisição da língua e na maneira como ela se apresenta no cotidiano da instituição de ensino.

O governo também se preocupa com a valorização da percepção pela criança da vivência da pragmática que liga a língua e a cultura. Portanto, a possibilidade da formação de uma ligação da criança com um falante nativo da segunda língua criará um vínculo emocional e também atitudes positivas em relação à aprendizagem de outro idioma que está ligado à outra cultura.

O reconhecimento da alteridade implica refletir sobre as representações que circulam em uma sociedade a respeito das línguas e das culturas que as contextualizam. Um claro exemplo disso são os estereótipos com os quais se identifica tanto uma língua como seus falantes. As línguas, neste sentido, são mais ou menos “fáceis”, “alegres”, “doces”, “musicais”, entre outras apreciações estereotipadas. A compreensão destas representações implica reconhecer a complexidade da aprendizagem de outra língua e cultura e, conseqüentemente, compreender o alcance do esforço pedagógico a ser realizado pela escola. É a partir da informação e da reflexão contínua entre alunos e docentes que estas podem ser ressignificadas. A aula se converte em um espaço para a descoberta das características da L2. (BRASIL; ARGENTINA, 2008).

O governo também corrobora com a ideia de que a exposição de professores do sistema escolar do país vizinho acalenta a vivência intercultural e possibilita novas perspectivas sociais e pedagógicas para evidenciarmos também a democratização do ensino que está ligada aos princípios da educação intercultural e bilíngue que priorizam, dentre outros fatores, o aprendizado por meio de experiências conjuntas significativas.

Para entender como trabalhar a interculturalidade, os governos brasileiro e argentino divulgaram perspectivas que devem ser internalizadas pelos professores a fim de garantir a correta aplicação dessas vertentes.

A qualidade da educação e o direito a ela são prioridades da parte governamental, pois foi pensado para o aluno que está inserido nessa singularidade, uma ampliação de conhecimentos; foram pensadas vias que permitam a comunicação mais plena e efetiva entre os povos. Do ponto de vista governamental, isso vai permitir um desenvolvimento generalizado da região de fronteira, com benefícios para ambos os países.

Nesse contexto Brasil e Argentina (2008, p.15) ponderam que:

Entenderemos por 'interculturalidade', em primeiro lugar, um conjunto de práticas sociais ligadas a 'estar com o outro', entendê-lo, trabalhar com ele, produzir sentido conjuntamente. Como em toda prática social, interculturalidade se vive na medida em que se produzem contatos qualificados com o outro, como por exemplo, nos planejamentos conjuntos dos professores dos dois países, nos projetos de aprendizagem em que interagem alunos argentinos e brasileiros, cada grupo com sua maneira culturalmente diferente de olhar para os mesmos objetos de pesquisa, na participação em eventos próprios de cada país, como por exemplo, na ocasião em que pais e alunos de uma escola argentina participam de uma festa junina brasileira. Esta dimensão da interculturalidade é a dimensão das vivências, fundamental no campo dos conhecimentos atitudinais.

Além dessas orientações, Brasil e Argentina (2008, p.15) evidenciam também que:

Entendemos interculturalidade também como conhecimentos sobre o outro, sobre o outro país, suas formas históricas de constituição e de organização, conhecimentos estes que precisam estar presentes curricularmente nos projetos de aprendizagem planejados e executados nas escolas. São estes conhecimentos sobre o outro que possibilitarão, aos alunos, sentirem-se partícipes de histórias comuns, por exemplo, quando um estudante brasileiro consegue entender e apreciar o esforço sanmartiniano na guerra de independência da Argentina e a sua dimensão latino-americana. Nesta dimensão da interculturalidade incorporar-se-ão a história, a geografia, as dimensões literárias, artísticas, religiosas, etc. do outro país nos projetos de aprendizagem realizados conjuntamente de forma bilíngüe. Esta é a dimensão informacional da interculturalidade.

Várias outras medidas são tomadas pelos governos federais do Brasil e da Argentina para a efetivação das práticas pedagógicas propostas. Uma dessas ações foi a criação do modelo comum para o desenvolvimento do bilinguismo e da interculturalidade, possibilitando a professores e alunos habilidades comunicativas nas duas línguas.

Esse modelo comum compartilhado não deve ser alcançado imediatamente, é exigido um período de médio prazo para que se possa educar e aprender nas duas línguas. Inicialmente as escolas participantes se orientam a partir dos calendários escolares e pelas práticas curriculares dos sistemas de ensino ao qual pertencem e gradualmente serão incorporadas novas perspectivas para a efetiva criação de um modelo comum compartilhado.

Esse modelo nasceu a partir das Reuniões Técnicas Bilaterais e pela Comissão Curricular do Programa Escolas Interculturais Bilingues de Fronteira. Com inúmeros acordos e negociações envolvendo os ministérios nacionais, os ministérios provinciais, as secretarias municipais e estaduais de educação e principalmente as escolas, esse modelo comum pôde ser iniciado.

Os projetos de aprendizagem partem de interesses dos alunos envolvidos e são consensuados entre as professoras brasileiras e argentinas. As primeiras aulas da professora oriunda da escola-espelho têm, portanto, a dupla função de permitir à professora a familiaridade com seus novos alunos e o levantamento de interesses que servirão de base para o primeiro projeto de aprendizagem. Em consequência desta prática, o planejamento inicial, aquele que é realizado assim que a professora começa a trabalhar com uma turma nova, é de curto prazo, planejamento aula-a-aula. Em seguida, uma vez estabelecida a problemática do primeiro projeto de aprendizagem a ser realizado, passa a ser um planejamento de maior fôlego, planejamento de médio e longo prazo. O planejamento conjunto é um dos momentos em que a professora conta com a assessoria pedagógica local disponibilizada pela escola ou pelos ministérios. (BRASIL; ARGENTINA, 2008).

Nesse sentido, as primeiras etapas pedagógicas são veiculadas em uma sensibilização à interculturalidade. Após esse período, os ministérios da educação do Brasil e da Argentina esperam que ocorra um desenvolvimento crescente orientado e um avanço por todos os participantes do programa no aprofundamento da interculturalidade em difusão nas escolas.

O objetivo do programa é, ao final do percurso escolar, formar alunos sensíveis à interculturalidade, com capacidade de converter a fronteira em um espaço de cooperação fronteiriça e aberto à democracia. Os alunos experimentam, no programa,

variadas situações de contato intercultural, gerando uma consciência de critérios de tolerância e conhecimento perante a diversidade.

Os alunos são capacitados pelo programa para terem um domínio suficiente das línguas portuguesa e espanhola para interagir em suas comunidades em contextos similares de intercâmbio linguístico. Essa capacidade é trabalhada por meio das aulas de forma sistemática, permitindo aos alunos atuarem plenamente em situações em que se façam necessárias a aplicação de técnicas e práticas sociais de compreensão e produção tanto na língua portuguesa como na língua espanhola.

Para o aprendizado da segunda língua, vale o mesmo princípio: as práticas da escola serão bilíngues na medida em que falantes de espanhol e de português convivem nas suas funções escolares ligadas à produção e à circulação do conhecimento. O bilinguismo aqui trabalhado apresenta uma estrutura que parte das práticas efetivamente construídas nas escolas, da convivência e dos contatos linguísticos que se fazem presentes na rotina escolar. O planejamento conjunto, como outros encontros entre o corpo docente, são oportunidades da prática do bilingüismo: fazem circular discursos falados e textos escritos nas duas línguas, permitem escutar a língua do outro, e, portanto, escutar o outro e entendê-lo na sua língua. (BRASIL; ARGENTINA, 2008).

O intercâmbio docente é um dos pilares mais fortes desse programa, pois propõe aos alunos um contato muito importante com o professor que atua no outro lado da fronteira e que pertence ao outro país e a outra cultura, porém essa ação pioneira dos governos brasileiro e argentino exigiu aos cofres públicos um investimento maior para demandas que antes não existiam, como o transporte dos professores, os provimentos surgidos da ampliação da jornada desses professores e demais funcionários que orientam os professores e também os supervisionam, a ampliação física da estrutura das escolas e a compra de novos equipamentos didáticos e pedagógicos.

É esperado que, por meio do intercâmbio docente, as escolas fortaleçam suas unidades operacionais e somem esforços na edificação da escola bilíngue e intercultural. Os docentes também poderão experimentar, pelo contato semanal com os outros colegas de profissão do outro país, práticas de bilinguismo e interculturalidade similares às que irão construir juntos aos discentes. Esse contato direto com as

crianças e com os outros funcionários tende a crescer à medida que se intensifique a exposição.

Igualmente importantes são as demandas por maior intercâmbio dos alunos das duas escolas-espelho, dado o movimento positivo que o 'cruce' de professoras tem provocado nas escolas, o que possibilitou o despertar da curiosidade das crianças sobre o outro país. Essa movimentação dos alunos tem sido dificultada por importante indocumentação (crianças sem documento de identidade), pela legislação de proteção à criança, especialmente na Argentina, que impede a travessia da fronteira sem a autorização por escrito de ambos os países. Apesar disso e de outras dificuldades referentes à autorização de travessia da fronteira, houve vários momentos em que alunos dos dois países tiveram a oportunidade de se confraternizar (BRASIL; ARGENTINA, 2008).

A organização das escolas é de grande importância dos governos, porém não se pode impor um modelo sob o outro. O programa por meio de discussões e planejamentos conduziu a organização das escolas em três esferas; sendo elas: a escola em jornada completa, a escola em contraturno e a escola em tempo único.

A divisão nessas três esferas designa atenção especial às demandas específicas desse programa. Então cada localidade pode necessitar de uma carga horária ou disposição de aulas diferenciadas. É nessa atmosfera que as diretrizes para a organização das escolas entram em ação, pois elas foram pensadas exatamente para sanar as necessidades específicas de cada escola.

A escola de jornada completa ensina a língua nacional em um turno e a língua estrangeira em outro turno. Há pelo menos dois dias semanais de trabalho na língua estrangeira, com uma carga horária de pelo menos 6 horas semanais, podendo ser ampliada conforme especificidades das escolas. Nos dias em que não forem destinados à educação bilíngue, os alunos terão horas reservadas aos projetos em educação bilíngue.

A escola em contraturno é bastante similar à escola de jornada completa, porém se diferencia na concepção de que tão somente no contraturno as atividades e ações de educação intercultural bilíngue serão realizadas.



A escola em turno único apresenta projetos binacionais consensuados a partir do bilinguismo. É realizado o ensino em segunda língua dentro do próprio turno com tarefas específicas em cada uma das línguas. É destinado a essas atividades um mínimo de 5 horas por semana, podendo ser ampliado até a carga horária de 6 horas semanais.

O modelo em turno único prevê a presença do trabalho em segunda língua na base curricular, enquanto o trabalho em contraturno muitas vezes pode ser visto como uma atividade extracurricular, o que não é a intenção do PEBF. O turno único traz melhores perspectivas para a ampliação do sistema, porque não interfere tanto na rotina da escola, não demandando ampliação do espaço físico e contratação docente com a mesma intensidade que o trabalho em contraturno ou em turno completo.

O trabalho em contraturno ou em turno completo, por sua vez, amplia o tempo de permanência do aluno na escola, estratégia útil para o processo de aprendizagem do aluno a médio e longo prazo, mas ele encontra resistências por parte dos pais, em especial considerando as crianças menores (6 e 7 anos) que fazem sua primeira experiência escolar. (BRASIL; ARGENTINA).

Os ministérios têm a certeza que o melhor seria que as turmas bilíngues fossem fechadas, ou seja, não deveria haver a entrada de alunos nessas turmas após o término do primeiro ano, porque os recém-chegados poderiam não acompanhar o ritmo de aprendizagem em língua estrangeira. Porém os ministérios também percebem que as crianças novas devem entrar em turmas com uma proficiência maior porque de outra forma seria segregação, e um dos pilares do programa é a inclusão social.

Os governos tiveram muito cuidado em relação à estrutura, ao acompanhamento pedagógico e ao registro dos dados do programa, e apresentam várias estratégias de avaliação e acompanhamento das ações realizadas no âmbito do programa em uma relação de esforços binacionais.

O PEBF é constituído por uma coordenação em cada um dos Ministérios de Educação do Brasil e da Argentina por coordenadores locais das redes gestoras – Secretarias Municipais de Uruguaiana, Itaqui, São Borja e Foz do Iguaçu e Secretarias de Estados da Educação de Santa Catarina (Gerência Regional de Educação de Dionísio Cerqueira) e do Paraná pelo lado brasileiro e dos Ministérios Provinciais de

Educação – Corrientes e Misiones – pelo lado argentino. Além disso, conta com coordenadores em cada escola. As escolas argentinas contam com acompanhamento e assessoria pedagógica de especialistas designados especialmente para este fim em cada uma das cidades envolvidas no programa. Pelo lado brasileiro, esta função tem sido desempenhada pelo IPOL – Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística, de Florianópolis, cujos assessores periodicamente visitam as escolas de fronteira. Estas equipes participam do planejamento conjunto das escolas-espelho, propiciam discussões sobre didática das línguas e sobre o trabalho com projetos de aprendizagem para a escola, assistem periodicamente a algumas aulas para colaborar no aprimoramento da ação docente das professoras, organizam a relatoria do PEBF e ajudam a manter as comunicações entre todas as instâncias da organização do trabalho. (BRASIL; ARGENTINA, 2008).

A instituição escolar na concepção do governo deve incorporar a noção de interculturalidade na medida em que ocorra a participação efetiva de toda a comunidade escolar, envolvendo a cultura brasileira e argentina em todas as instâncias de convivência que permeiam o cotidiano escolar.

Nesse programa, há uma ênfase para o ensino por meio de projetos de aprendizagem totalmente veiculados à cooperação interfronteiriça e de acordo com os ministérios da educação dos dois países. Por cooperação interfronteiriça entende-se a possibilidade de superar a ideia da fronteira nacional como uma barreira - “onde o país termina” - mas ao contrário, de entendê-la como a visualização de acesso a oportunidades sociais, pessoais, educacionais, culturais e econômicas nascidas da presença e na interação com o outro, superando preconceitos, rixas e disputas oriundas do período histórico anterior, o da afirmação do Estado Nacional como instância única de atribuição de identidade, e que apresentava o outro como ameaça e como negação. (BRASIL; ARGENTINA, 2008, p. 26).

Ainda de acordo com as diretrizes do programa, é de entendimento dos ministérios envolvidos que, por meio da interação com a cultura do outro, ocorrerá uma promoção do conhecimento sobre o outro e a superação de conflitos, e que para alcançarmos o interculturalismo devemos necessariamente ter um contato efetivo com a língua que o outro fala; por isso o governo se preocupa tanto na correta aplicação de

suas políticas sociolinguísticas, pois ele acredita que, de certa forma, nessa realidade, é por meio da linguagem que se chegará mais rapidamente a um quadro de interculturalismo ativo.

Na perspectiva do ensino via projetos de aprendizagem, as crianças participam de projetos bilíngues que preveem tarefas a serem realizadas em português e em espanhol, coordenadas respectivamente pela docente brasileira ou argentina, de acordo com o nível de conhecimento do idioma que possuam e de acordo com o planejamento conjunto realizado periodicamente por professoras argentinas e brasileiras com suas respectivas assessorias pedagógicas. Os projetos, portanto, são bilíngues: o aluno realiza determinadas tarefas em uma língua e outras tarefas na outra língua, mas todas estas tarefas confluem para um objetivo comum, que é produzir respostas e compreensões a partir de uma problemática central, determinada de antemão. (BRASIL; ARGENTINA, 2008).

Como estratégia organizacional espera-se que as escolas baseiem os currículos em formas de organização de rotinas, com um planejamento comum entre os professores contribuindo para a correta seleção das problemáticas dos projetos de aprendizagem e seu planejamento para essa realidade tão específica que abrange as escolas de fronteira.

Estas foram algumas das razões pelas quais se consensuou o funcionamento escolar por meio da metodologia de ensino via projetos de aprendizagem como um possível caminho natural para uma escola deste tipo. A principal contribuição desta forma de organização metodológica é a de possibilitar que se escolham os temas a serem desenvolvidos localmente, por turma ou por escola, conforme se considere mais oportuno e conforme as diferentes realidades das escolas em questão. Isso implica que escolas ou turmas diferentes podem realizar projetos diferentes entre si sem perder de vista os objetivos ligados tanto ao aprendizado das habilidades caracteristicamente escolares associadas ao avanço do letramento, por um lado, quanto os objetivos atitudinais associados à interculturalidade e ao manejo das duas línguas, por outro. (BRASIL; ARGENTINA, 2008).

A alfabetização sempre foi uma grande preocupação do governo brasileiro. Durante décadas e até hoje em dia, o governo não mede esforços para uma correta

alfabetização das crianças brasileiras, e com o programa de escolas interculturais bilíngues, essa atenção do governo brasileiro aumentou ainda mais nas escolas de fronteira com a Argentina por ter sido este o primeiro país a participar junto ao Brasil nesse programa, implicando medidas de ação dialógica no processo de ensino-aprendizagem.

Além dessas orientações, Brasil e Argentina (2008, p.15), evidenciam também que:

Em relação à aprendizagem inicial da leitura e da escrita, resulta necessário esclarecer o alcance dos termos letramento / alfabetização e alfabetización empregados com distintos significados nos referenciais curriculares do Brasil e da Argentina, e que por este motivo demandaram uma explicitação durante as reuniões bilaterais do Programa. No Brasil se empregam os dois primeiros termos: o termo letramento faz referência à apropriação de conhecimentos que constituem a cultura chamada “letrada”, isto é, ao processo de ensino-aprendizagem da língua escrita, mas compreende também a oralidade e a leitura. Ao termo alfabetização cabe a fase inicial deste processo, associada ao processo de codificação/decodificação de sons em letras e vice-versa. No caso da Argentina, nos documentos curriculares se emprega o termo alfabetización em sentido amplo para fazer referência aos momentos iniciais do processo de apropriação e recriação da cultura escrita (letrada) e inclui tanto a aprendizagem da língua escrita (suas formas, usos e funções) como o dos conhecimentos do sistema alfabético da escrita, o reconhecimento e traçado das letras e o progressivo conhecimento da ortografia das palavras. Em linhas gerais, o alcance do termo alfabetización na Argentina inclui os conhecimentos que no Brasil são abarcados nos termos letramento e alfabetização.

É de orientação dos ministérios brasileiro e argentino que ocorra uma introdução de situações de leitura e escrita no programa intercultural bilíngue. Nele as situações alfabetizadoras são apresentadas às crianças precocemente, compreendendo que escrita é linguagem e que tem distintas funções e adquirem a consciência nas escolas de fronteira de que a língua portuguesa e a língua espanhola podem ser lidas e escritas.

Nas escolas do programa é de orientação dos governos envolvidos que ocorram várias atividades com textos orais na língua estrangeira, narrativas, jogos, conversações e até canções, envolvendo também o caráter lúdico que também está presente na interculturalidade, principalmente quando dão vida a um fantoche ou em

uma história que envolva dois povos diferentes que dividam um mesmo lugar, ou por meio de lendas, adivinhações, trava-língua, versos e diferentes manifestações artísticas.

Dentre as ações dos governos, também há uma preocupação com a presença de textos completos desde as primeiras situações de leitura e escrita. É de suma importância que os alunos nunca pensem que ler e escrever são atividades mecânicas e que não apresentam significados, há um grande esforço por parte governamental para que as crianças sejam estimuladas constantemente e que se entusiasmem com a possibilidade de escrever plenamente.

Os governos disponibilizam também bibliotecas bilíngues nas escolas e livros de imagem. As escolas do Programa contam com bibliotecas bilíngues com acervo enviado pelos Ministérios da Educação do Brasil e da Argentina. Possuem, em boa medida, livros criados especialmente para crianças. Entre eles se encontram os livros de imagem, livros de edição muito cuidadosa, ricamente ilustrados, às vezes com textos breves, às vezes sem texto. Frequentar e conhecer os livros da biblioteca bilíngue, pelo que foi considerado, enriquece a proposta intercultural do projeto. (BRASIL; ARGENTINA, 2008).

Os governos brasileiro e argentino acreditam que é por meio de políticas sociolinguísticas que as escolas de fronteira podem alcançar ações interculturais. Na realidade os governos se preocupam com o trabalho pedagógico que apresentem materiais autênticos com elementos linguístico-culturais que auxiliarão os falantes tanto do português como do espanhol e que ainda seja relevante de acordo com o universo discursivo dos alunos. A compreensão do princípio alfabético nas escolas de fronteira pode ser executada a partir de transferências da língua materna para a segunda língua, sendo também muito importante na concepção da noção de interculturalidade pelas crianças mediante a reflexão permanente sobre as possibilidades do sistema de escrita e ampliando as possibilidades de progressão na compreensão dos princípios alfabéticos do Brasil e da Argentina.

## **5 ESTUDO DE CASO NA ESCOLA EEB DR. THEODURETO CARLOS DE FARIA SOUTO E NA ESCOLA DE FRONTERA N 604 INTERCULTURAL BILINGUE N1 MAYOR JUAN CARLOS LEONETTI**

As escolas de fronteira que seguem o modelo intercultural bilíngue disponibilizado pelos Ministérios da Educação do Brasil e da Argentina oferecem-nos um rico cenário de várias práticas interculturais. O estudo de caso por meio de pesquisas, entrevistas e pela observação participante foi o procedimento empregado nesta pesquisa para poder explorar na íntegra como essas escolas, que são as primeiras do programa binacional, desenvolvem suas práticas pedagógicas com a incorporação do interculturalismo. A integridade, a ética e o respeito às pessoas e suas individualidades como seres humanos guiaram todas as práticas desenvolvidas nesse estudo de caso e que estão presentes neste capítulo.

A Escola Estadual de Educação Básica Theodureto Carlos de Faria Souto está localizada no município de Dionísio Cerqueira (SC), apresenta cerca de 980 alunos de ensino fundamental dos anos iniciais aos finais. A escola-espelho do lado argentino que faz o intercâmbio de professores é a Escola de Educação Geral Básica de Frontera n 604 intercultural bilíngue n1 Mayor Juan Carlos Leonetti, que conta com cerca de 500 estudantes. Está localizada em Bernardo de Irigoyen, na província de Misiones.

Cabe dizer que, mesmo sendo escolas parceiras, elas apresentam diferenças discrepantes. A escola argentina é completamente conduzida pela noção de interculturalidade e bilinguismo, enquanto a escola brasileira ensina o espanhol como língua estrangeira e não como segunda língua como é feita na escola argentina.

A escola argentina é muito mais capacitada pela noção intercultural, pois todos os atores da escola estão envolvidos nesse processo enquanto na escola brasileira essa ação é totalmente limitada a uma parte de alunos.

Outra dificuldade dessa parceria é o calendário escolar brasileiro e argentino que são diferentes. As aulas no Brasil começam em fevereiro e na Argentina em março. Foi relatado pelas professoras brasileiras que todo início de ano é bastante conturbado por causa dessa diferença. Enquanto as professoras brasileiras já estavam desenvolvendo

suas aulas, as professoras argentinas ainda estavam na fase introdutória do ano escolar.

O estudo de caso contou com a observação participante e teve duração de duas semanas. Foram observadas as aulas das professoras argentinas na escola brasileira e das professoras brasileiras na escola argentina. Nesse mesmo período foram coletados dados por meio de pesquisas e entrevistas.

As escolas estão muito próximas e fazem parte de uma fronteira seca. As pessoas passam a pé livremente por diversas partes da fronteira e por carro o único acesso é por meio da fronteira com fiscalização severa, rígida e diária. Tivemos que contar com a autorização das autoridades da Argentina e do Brasil para passarmos de carro pela fronteira todos os dias que tínhamos que visitar a escola argentina.

A primeira impressão que sentimos é que a escola argentina tem uma ligação muito mais forte com a escola brasileira do que o contrário, inclusive até mesmo pela parte física das duas instituições de ensino. Do lado brasileiro a escola não apresenta visivelmente nada que lembre que ela faz parte de um programa de educação intercultural. Já do lado argentino é visível que há uma ligação muito mais forte com a noção intercultural, apresentando a bandeira do Brasil na fachada do seu prédio, em compartilhamento com a comunidade regional.

**Foto 1 – Placa de inauguração do programa intercultural bilíngue na escola argentina.**



Fonte: Arquivo Pessoal

Foto 2 – Fachada da escola de fronteira brasileira.



Fonte: Arquivo Pessoal



**Foto 3 – Fachada da escola de fronteira argentina.**



**Fonte: Arquivo Pessoal**

Nos primeiros dias de observação participante, fomos convidados pelas professoras brasileiras que preferiram não ter suas identificações publicadas nesta dissertação, para participarmos de algumas aulas na escola brasileira. Portanto observaríamos primeiramente as aulas das professoras argentinas na escola do Brasil.

Na primeira aula observada, que aconteceu na quinta série dos anos iniciais, a simples chegada da professora argentina na sala de aula brasileira agradou somente metade da sala. Os alunos pareciam desmotivados a aprenderem o espanhol e até a escutarem o idioma. Apesar da motivação da professora argentina, somente metade da

sala respondeu ao seu carinho diário quando ela disse ‘Buenas Tardes’. A partir daí, percebemos que algo estava desequilibrado nessa relação.

Durante a aula, a professora perguntava em espanhol que tema as crianças gostariam de trabalhar, e colocava no quadro dois temas. Um era o comércio na fronteira e o outro os alimentos consumidos na fronteira. Os alunos brasileiros rapidamente escolheram em maioria, em votação, o tema de alimentos na fronteira. A professora então distribuiu cartões aos alunos para que eles pudessem identificar alguns alimentos.

Após a escolha dos alimentos, a professora separou os alunos em grupos e distribuiu informações sobre os alimentos. Informações como a história desses alimentos, em que tipo de pratos eles são mais utilizados e também sobre a abundância deles na região. Os alunos então discutiam nos grupos as informações que obtiveram sobre os alimentos de cada um.

Logo após, a professora discutiu com os alunos a importância cultural desses alimentos que antigamente eram trocados na fronteira, para que tanto o lado brasileiro quanto o argentino pudessem ter acesso aos alimentos que eram mais abundantes em determinada região.

A conclusão dessa atividade foi a criação de murais expostos em sala de aula com todas as informações dos alimentos exploradas pelos alunos com clara evidência do aspecto cultural dessas atividades. Os murais apresentavam a relação desses alimentos com a alimentação das famílias e ressaltavam o potencial cultural e econômico que esses alimentos representam para a região.

Acreditamos que essa atividade específica da professora argentina contribuiu muito para que as crianças brasileiras pudessem desenvolver mais o aspecto intercultural dessa apresentação feita pela professora. Os alunos tiveram contato com a história que existe por trás dos alimentos que eles consumiam todos os dias.

Em outra ocasião, ao acompanhar outra professora argentina em suas tarefas na escola brasileira, em uma sala da quarta série dos anos iniciais, pudemos perceber que ela não conseguia muito bem conduzir o início de suas aulas. As crianças brasileiras não respeitavam suas instruções, ‘tiravam sarro’ do sotaque da professora sem ela perceber e a imitavam pelas costas. Uma aluna se recusava a falar em espanhol e dizia

não entender e não querer aprender essa língua. A professora, com muita paciência, explicava então para todos que era muito importante eles terem esse contato com a língua, principalmente porque muitos alunos eram filhos de casais em composição: marido brasileiro e esposa argentina, ou vice e versa.

Então a professora começou a explicar as relações sociais que envolviam a compra e troca nessa região. E perguntou para os alunos qual tipo de dinheiro eles tinham costume de ver seus pais usando nos supermercados, padarias e outros estabelecimentos comerciais. Os alunos argentinos que são matriculados na escola brasileira disseram à professora que os pais deles usam mais o peso argentino, porque eles recebem em Peso (ARG), porém o troco sempre eles pedem que seja em Real (BR).

Os alunos brasileiros disseram que os pais deles odeiam usar o peso argentino e que só usam o real porque ele vale muito mais. A professora então, tentando evitar um conflito ideológico em sala de aula, usa uma estratégia muito válida. Ela contorna a situação ressaltando como é constante a troca de moedas na fronteira. Nesse momento a professora é interrompida novamente pelos alunos brasileiros e escuta que essa troca também é feita de forma ilegal na fronteira por bandidos que roubam as pessoas na hora de trocar as moedas brasileira e argentina. A professora mais uma vez contorna a situação, dizendo que as pessoas têm sempre que trocar o seu dinheiro em casas oficiais de câmbio e explicou como elas funcionam.

A professora então comenta que em todos os supermercados e estabelecimentos comerciais as pessoas têm o livre direito de comprar o que quiserem na moeda que quiserem, pois todos aceitam as duas moedas - além do dólar - por causa da grande incidência de turistas na região.

Um aluno argentino que mora em frente à fronteira e diz que a diferença da sua casa com o lado brasileiro é somente de um canteiro de grama que separa as ruas, conta que seu pai atravessa a fronteira para comprar gás no lado brasileiro porque o gás na Argentina é muito caro e toda semana tem um preço diferente. O aluno ainda ressaltava que, além de gás, seu pai compra também roupas e alimentos no lado brasileiro porque é muito barato.

A professora então diz ao aluno que essa facilidade de cruzar a fronteira era muito importante porque faz com que as famílias possam ter mais qualidade de vida com o acesso aos produtos baratos do lado vizinho.

Um grupo de alunos brasileiros comenta que seus familiares também atravessam a fronteira para comprar doces de leite, refrigerantes e outros produtos que não existem no Brasil. A professora diz que existem esses produtos também no Brasil, e os alunos dizem que nem todos. Primeiramente eles disseram que o doce de leite da Argentina é muito mais gostoso do que o brasileiro e que na fronteira os parentes deles podem comprar refrigerantes como o *SevenUp*, marca de refrigerante americana de sabor lima e limão, que somente é comercializada na Argentina e que é preferência do paladar das crianças da fronteira.

A professora diz então que é muito rica essa relação de comércio existente na fronteira. Isso faz com que eles tenham acesso a uma grande variedade de alimentos. Ela então pede aos seus alunos que façam uma lista em seus cadernos dos alimentos mais gostosos que eles acham que são encontrados somente no outro lado da fronteira.

Os alunos finalmente se acalmaram e realizaram a tarefa. Logo após, a professora propôs aos alunos que descrevessem experiências legais que eles já tiveram quando passeavam pela fronteira com seus parentes e os alunos se sentaram em círculo e começaram a descrever as experiências sempre guiados pela professora que fazia a intervenção quando necessário.

Essa atividade, ao que pudemos observar, trouxe muita tranquilidade a essa sala que aparentemente é muito rebelde com a professora. Os alunos desenvolveram o contato cultural com a professora argentina ao ressaltar os aspectos positivos que eles mesmos já experimentaram na vida na fronteira.

Em outra ocasião, acompanhando outra professora argentina em aula, na escola brasileira, pudemos perceber que os alunos não entendiam muito bem o espanhol. Por serem novinhos, a professora trabalhava o espanhol com eles de forma lúdica. Valia-se dos cartões com figuras diversas com os seus dizeres em espanhol e em português para que os alunos pudessem fazer uma correta associação entre a imagem e os seus nomes nas duas línguas.

Esses alunos eram da terceira série dos anos iniciais e respeitavam muito a professora. Eles tinham um carinho aparentemente muito especial com a professora argentina. Mesmo sem compreenderem o espanhol, não ficavam dispersos. Porém cada um tentava chamar a atenção da professora a todo instante, o que exigia dela uma grande flexibilidade para tentar atender a todos.

A professora aproveitou esse carinho recebido e utilizou músicas com os nomes que estavam nos cartões para os alunos se interessarem. Fazia as crianças repetirem a canção e, quando os nomes eram escutados, mostrava aos alunos a foto correspondente e os alunos repetiam em espanhol e pareciam se divertir muito com os dizeres em espanhol.

Em outro horário da aula, na mesma sala, também utilizava fantoches de pelúcia com representações de animais que tentavam cruzar a fronteira para conhecer o país vizinho e conversavam tanto em espanhol como em português. Então os alunos disseram alto e espontaneamente que eles tinham percebido que os animais falavam oportunhol, porque eles misturavam os dizeres.

As crianças amaram os fantoches e começaram a entender melhor que os dois idiomas faziam parte da mesma região e que uma rua não é o suficiente para separá-los para sempre. Essa foi a fala final da professora que, ao sair da sala, no final da aula, foi abraçada por vários alunos.

Em conversa informal com as professoras argentinas, pudemos perceber que elas têm um pouco de dificuldade em chegar ao aluno brasileiro, e que usam várias estratégias para conquistarem os alunos. Recursos que vão desde o uso de fantoches até as músicas, ressaltando o lado lúdico. Deixavam aos próprios alunos a decisão de escolher temas sobre os quais iriam falar.

Nesse sentido, a fala da professora brasileira III, é uma evidência que realmente essa decisão dos temas é totalmente eleita pelos alunos:

Então, a gente trabalha com nossa metodologia através de projetos, a preferência é que esse projeto parta sempre do interesse do aluno, de algum tema, de algum assunto, de alguma problemática que o aluno se interesse, e aí agente faz um projeto em cima dele, pode ser feito, cada turma ter o seu projeto e como pode também a escola também propor um tema, digamos assim, e os terceiros anos têm um projeto o quarto ano tem outro projeto, então a escola tem uma autonomia também para ela direcionar como ela achar melhor, mas sempre buscando o interesse dos alunos, mesmo que a escola tenha um tema,

que ela proponha aquele tema, ela vai saber do aluno se ela já sabe sobre aquilo, ver quais as curiosidades que ele tem, se ele direcionar para algum lado ou outro também, agente procura atender também não fugindo muito também né?, porque senão acaba virando...mas é assim. (Professora brasileira III – informação verbal).

As professoras argentinas também disseram que no início do programa elas tinham a percepção que os alunos brasileiros não queriam aprender o espanhol e tampouco aprender mais sobre a cultura do país vizinho. Elas me contaram que em algumas turmas do quinto ano, onde estão os alunos mais grandinhos atendidos por esse programa, as crianças brasileiras queriam demonstrar superioridade ao apresentar o tema futebol realizado pelas equipes oficiais do Brasil e da Argentina.

Nessa perspectiva, a fala da professora argentina I, é uma evidência que realmente essa decisão dos temas é totalmente eleita pelos alunos:

Os projetos são vários, vai depender do interesse dos alunos e cada turma tem um projeto, os projetos são desenvolvidos até julho, ou se ou alunos demonstrarem muito interesse o projeto pode ser desenvolvido o ano inteiro. No caso das turmas que terminam um projeto em julho, eles montam outro projeto de julho à dezembro. Porque eles têm durante todo o ano o intercâmbio, mas sempre vai depender os projetos a partir do interesse dos alunos. Então são vários os projetos que montamos assim que começa o intercâmbio. (Professora argentina I – informação verbal).

As professoras tinham muitas dificuldades em superar essas adversidades, porém também nos confidenciaram que entendiam que essa rivalidade é histórica e que deveria ser superada pelo amor ao ensino e principalmente pelo amor à região de fronteira que, na visão delas, é uma só e pertence a todos.

Em relação às aulas das professoras brasileiras na escola argentina, pudemos sentir que elas são muito bem recebidas pela totalidade dos alunos argentinos, que ficam muito felizes com a chegada delas e têm uma grande curiosidade por tudo que tenha relação com o Brasil.

As crianças são muito curiosas com as praias brasileiras e também pelo fato de que no Brasil existem muitas pessoas morenas e negras. Esse fato foi explicado pelas professoras argentinas e brasileiras. Disseram-nos que a presença de pessoas negras na região é muito rara e que as crianças argentinas querem muito conhecer essas pessoas porque a maioria delas nunca viu uma pessoa de pele escura de perto. Até

mesmo do lado brasileiro da fronteira a incidência de pessoas negras é muito pequena pelo fato de Santa Catarina ter sido povoada por europeus.

Outro dado importante é a audiência das novelas da Rede Globo. Pela fala das professoras e crianças, percebemos que eles não gostam da televisão argentina por apresentar carência de conteúdo e de qualidade. Soma-se a isso o fato de o sinal da Rede Globo nessa região argentina apresentar a mesma qualidade do sinal de qualquer estado do Brasil. A Rede Globo é uma das portas de entrada para os argentinos sobre a cultura brasileira. E todos envolvidos relataram que amam assistir e se emocionar com as novelas produzidas pelo veículo.

Nesse sentido, a fala da professora brasileira III confirma que a Rede Globo exerce grande influência na vida das famílias da fronteira e a extensão dessa influência também é utilizada pelas professoras do projeto conforme podemos perceber pela seguinte fala:

Tanto no Brasil como na Argentina, vários temas, temas atuais, às vezes interesse dos alunos, por exemplo, o corpo humano, saúde, sexualidade, eles se interessam bastante por esses assuntos, então é direcionado assim. Então é direcionado assim, já saiu vários projetos, saiu sobre a África, saiu sobre a novela caminho das índias, eles ficaram interessados a saber da Índia, na África também foi a influência de uma novela, é aquela novela que começou com um safári na África, eu lembro na época, e ela não acontecia lá, mas ela teve uma influência e eles se interessaram pela África, então saiu um projeto sobre a África e sobre a fronteira também já saiu projetos bem interessantes tipo, é..., eles queriam saber como que era, como que era o câmbio, se interessaram pelo comércio, eles fizeram pesquisas sabe? Teve alunos que saíram daqui e foram lá fazer pesquisa com o comércio argentino. Agente tem um pouco de dificuldade, porque embora ser uma fronteira seca é um outro país né? Então agente tem que ter sempre a autorização da família, dá um pouquinho de trabalho, mas já aconteceu assim projetos muito legais e também sobre outros temas sobre saúde, sobre meio ambiente, animais. Enfim, a afinidade é muito grande. (Professora brasileira III – informação verbal).

Duas professoras argentinas ainda disseram que o maior prazer diário delas é poder, antes de saírem para trabalhar, assistir aos programas de Ana Maria Braga e de Fátima Bernardes, que são para elas os melhores programas. Até mesmo quem tem televisão a cabo sintoniza-se principalmente pela manhã e também no famoso horário nobre da novela das oito na Rede Globo.

As crianças argentinas, pelo que observamos, são bilíngues, portanto todas se comunicam muito bem em português com uma compreensão proficiente do idioma. E

isso se dá pelo fato de a escola seguir integralmente as diretrizes para uma educação intercultural e bilíngue e por isso ela é reconhecida oficialmente por órgãos regionais por suas contribuições educacionais.

**Foto 4 – Placa de reconhecimento recebida pela escola bilíngue argentina pela COPRAC y T.**



Fonte: Arquivo Pessoal



**Foto 5 – Placa de reconhecimento recebida pela escola bilíngue argentina pelo Rotary Club.**



Fonte: Arquivo Pessoal

**Foto 6 – Placa de reconhecimento recebida pela escola bilíngue argentina pelo Governo Argentino.**



Fonte: Arquivo Pessoal

Ao acompanhar as professoras brasileiras em suas jornadas na escola argentina, pudemos perceber que os alunos argentinos têm um grande respeito pelas professoras, e são atentos a todas as instruções. As professoras brasileiras relatam que às vezes as aulas são um pouco difíceis pelo fato de os alunos argentinos serem muitos sérios e acostumados a seguir regras obrigatoriamente. Por exemplo, todos os dias eles cantam o hino nacional e fazem honras à bandeira de sua nação, de uma maneira muito formal e essa postura formal também se repete em sala de aula, relata uma professora brasileira.

**Foto 7 – Bandeira Argentina utilizada nas honrarias dos alunos da escola argentina de fronteira.**



**Fonte: Arquivo Pessoal**

A escola argentina também é a única a ostentar visivelmente para todos os alunos no seu hall de entrada a bandeira da fronteira, reforçando os laços de interculturalidade com o Brasil.

A diretora e as professoras da escola argentina garantem que o respeito aos símbolos que as bandeiras representam é fundamental para a noção de moral e cívica,

essenciais para qualquer começo de conversa sobre o ideal democrático que também se respalda no respeito à sua nação e ao respeito à sua fronteira e ao seu país vizinho.

**Foto 8 – Bandeira da fronteira utilizada nas honrarias dos alunos da escola argentina de fronteira.**



Fonte: Arquivo Pessoal

No primeiro dia de observação das aulas na escola argentina, percebemos que os alunos tratam as professoras com muita formalidade. Apesar de serem muito curiosos sobre o Brasil, eles parecem tentar conter a euforia interna com medo que a sua curiosidade em excesso desagrade à professora.

A professora brasileira começa também com algumas estratégias semelhantes às usadas pelas professoras argentinas. Ela coloca no quadro dois temas e pede que os alunos escolham o assunto que mais os agrada. O mais interessante que notamos com nossa observação é que os alunos são muito organizados e sozinhos conseguem se decidir, em maioria, com muito respeito ao diálogo. O mais interessante é que o

idioma utilizado nessas discussões espontâneas em grupo é o português, que é falado sem medo e com uma proficiência bastante apurada.

Entre os assuntos estavam à disposição o tema comidas do Brasil e músicas do Brasil. Os alunos escolheram democraticamente o segundo tema, e nesse momento a comemoração foi enorme quando a professora trouxe a letra e a música de alguns cantores brasileiros que fazem sucesso em toda a América Latina, cantando também em espanhol. Entre os cantores estavam na lista Claudia Leitte, Thiaguinho, Michel Teló, Marisa Monte e Anitta. A escolha foi unânime, todos queriam saber da Anitta.

Percebemos que os alunos escutavam Anitta o tempo todo. Comentavam na sala de aula, entre eles, que escutavam as músicas dela, em português, nas rádios, e que as adoravam. O motivo é que na região de fronteira da Argentina o sinal aberto da TV digital e das rádios brasileiras é sintonizado com muita facilidade pelos argentinos e são preferência também em relação aos veículos de mídia da Argentina.

Ao escolherem Anitta, a professora distribuiu uma folha com a letra de uma música da cantora e pediu para que os alunos procurassem por todos os verbos da canção. Facilmente os alunos acharam os verbos e então a professora tocou a canção para os alunos e eles cantaram, com um português perfeito, cada verso da canção.

O clímax da aula foi atingido quando as meninas perguntaram à professora como era a vida da Anitta no Brasil e que elas queriam muito ser como a Anitta quando crescerem. A professora então propôs aos alunos que pesquisassem a biografia da Anitta, e distribuiu informações sobre a cantora aos alunos. Perguntamos então à professora, após a aula, por que não propor aos alunos que realizassem essa pesquisa como dever de casa, e ela nos disse que infelizmente os alunos argentinos da fronteira não são bem de vida como os alunos brasileiros, eles não usam celular e nem têm acesso à internet em suas residências.

A professora também nos relatou que nas famílias geralmente são só os homens que trabalham e as mulheres ficam em casa cuidando das crianças e dos afazeres domésticos. Perguntamos se esse é um fato cultural, e a professora diz que não, disse que o problema é a falta de oportunidade do trabalho para as mulheres. Então é um problema social.

Então, como as crianças não conseguiriam pesquisar a biografia de uma pessoa tão jovem e contemporânea como a Anitta nos livros da escola, a professora deu informações básicas da cantora para que os alunos a conhecessem melhor e aprendem o português com suas canções.

Em outra oportunidade acompanhamos outra professora brasileira em seus trabalhos pedagógicos, e mais uma vez ela foi bem recebida pelos alunos argentinos. O intuito da aula era aprender sinônimos e antônimos. Mais uma vez foi observado que os alunos argentinos falam e compreendem muito bem o português. As instruções da professora eram nítidas para os alunos, que não tinham dificuldades em entender.

Durante a aula, foi proposto pela professora que os alunos comparassem os sinônimos em português com o espanhol. Os alunos raramente achavam graça de alguma coisa a ponto de rirem, mas parece que falsos cognatos são a exceção desse grupo. As palavras que eram diferentes causavam graça nos alunos que aproveitavam para aprender novos itens de vocabulário.

Em visita à sala de aula de outra professora brasileira, pudemos perceber que ela se sentia muito bem com os alunos, e eles também se sentiam muito bem com ela. Como os alunos estavam em período de alfabetização, eles eram muito pequenos e ainda estavam em fase de introdução. Porém a professora nos relatou que ela não tinha muitas dificuldades, pois muitos alunos estavam acostumados a escutar o português no cotidiano e muitas vezes em casa, com a presença de algum membro familiar.

Nesse sentido, Brasil e Argentina (2008, p.32) determinam que:

As crianças que participam precocemente de situações alfabetizadoras, isto é, de letramento, em seu entorno primário e na escola, adquirem atitudes, expectativas (isto é, a imagem que começam a formar de suas possibilidades como leitores e escritores.

Assim, os alunos não são alfabetizados em português. Nesse contexto a professora nos explica que nessa fase de estudo é necessário mais um esforço em relação ao bilinguismo do que a parte intercultural, as duas são trabalhadas de forma

oral, porém com certa preocupação com a alfabetização em português para um progresso gradual nos próximos anos escolares.

Brasil e Argentina (2008, p.27) evidenciam que:

Para o aprendizado da segunda língua vale o mesmo princípio: as práticas da escola serão bilíngües na medida em que falantes de espanhol e de português conviverem nas suas funções escolares ligadas à produção e à circulação do conhecimento. O bilingüismo aqui trabalhado apresenta uma estrutura que parte das práticas efetivamente construídas nas escolas, da convivência e dos contatos linguísticos que se fazem presentes na rotina escolar.

Os alunos aprendem a soletrar em português e a montar sílabas. Aparentemente notamos facilidade nessa tarefa, porém alguns alunos tinham dificuldade, especialmente um aluno que falava que tinha uma mãe argentina e um pai paraguaio; portanto o aluno escutava dois idiomas em casa e mais um na escola. Então percebemos que o aluno tinha claramente uma dificuldade cognitiva que também foi notada pela professora brasileira, que pacientemente ensina com muita individualidade para esse aluno as raízes argentinas e paraguaias. Esse é um aluno que falará, no futuro, o espanhol, o português e o guarani.

Perguntamos à professora quais orientações o governo propõe a esses casos, e como já sabíamos, por meio de pesquisa, que essa resposta seria negativa, não nos assustamos quando a professora nos disse que não tinha orientação nenhuma. Ela era orientada pelo seu próprio coração e pela sua capacidade de pesquisar em casa possibilidades de intervenção.

As aulas na escola argentina eram muito mais fáceis do que as aulas no lado brasileiro. Por meio da observação, pudemos perceber que os alunos brasileiros são mais resistentes ao idioma espanhol e de certa forma também à interculturalidade. E os alunos argentinos, apesar de passarem necessidades e de alguns serem extremamente carentes, eles são mais espertos, mais organizados, mais dedicados, mais concentrados e mais respeitosos do que os alunos brasileiros que não sofrem tanto por necessidades básicas como os alunos argentinos.

Durante o período de observação, pudemos perceber que as professoras argentinas têm mais dificuldades na realização de seus trabalhos do que as professoras

brasileiras, e isso se deve à indisciplina dos alunos brasileiros e à resistência ao uso do idioma.

Nessa perspectiva, a professora argentina I evidencia por meio de sua fala outros motivos pelos quais as dificuldades aparecem:

Lá no Brasil como eu falei, é a compreensão, principalmente nos primeiros anos e depois eles vão entendendo um pouquinho mais sobre a própria Argentina. Acontece lá é que eles têm muita mudança de aluno e agente por aqui ficamos com mesma turma, mais lá tem aluno que já fez a primeira, segunda e terceira série e daí já compreende a professora, mas tem alunos que vem de fora e não entendem nada de espanhol, aí sim o processo fica mais lento. E outro tipo de dificuldade no apoio político poderia ser, mas aí não tem a ver com o apoio pedagógico, tem outras questões que são fora da sala. (Professora argentina I – informação verbal).

Aos alunos brasileiros não parece ser agradável cruzar a fronteira e nem conhecer fatos do local, as professoras argentinas dizem que é infelizmente não conseguem acabar com essa resistência, pois o governo argentino é bastante burocrático com a passagem de alunos menores na fronteira, fazendo muitas exigências que impedem a contato entre os alunos dos dois países.

Porém, com o esforço de alguns pais que enfrentam as questões burocráticas, alguns alunos cruzam a fronteira com seus pais e participam de atividades na escola argentina que é a única que apresenta atividades extracurriculares interculturais.

Os alunos podem se matricular no Projeto da Orquestra Binacional, que é realizado pela escola argentina e participar de várias atividades interculturais envolvendo arte e música.

Na prática desse projeto, as crianças são impulsionadas a pesquisarem sobre a cultura brasileira e argentina e adaptarem diferentes clássicos e músicas contemporâneas tanto do Brasil como da Argentina em suas produções. Ao trabalhar com a exploração de duas culturas e fundi-las em atividades didáticas, o senso crítico e artístico dos alunos é favorecido e a prática intercultural é ativa e efetiva.

**Foto 9 – Fachada da parte da escola argentina que é reservada ao Projeto Orquestra Binacional.**



Fonte: Arquivo Pessoal

Durante as atividades extracurriculares do Projeto Orquestra Binacional, qualquer aluno pode participar e as atividades são realizadas por professores argentinos que se dedicam a produzir atmosferas artísticas e interculturais com músicas brasileiras e argentinas.

Essa ideia da Orquestra Binacional é de frutificar um espaço musical como mediador das ações de interculturalidade, nela os alunos também são expostos ao desenvolvimento da sociabilidade. O mútuo comprometimento de alunos brasileiros e argentinos na composição de partituras ou análise de outras músicas fortalece essa cooperação interfronteiriça.

Em relação à observação participante em sala de aula, percebemos que, ao longo da primeira semana, as atividades foram trabalhadas de forma diversificada na escola brasileira por parte das professoras argentinas, com muita música, muitos textos,



muita informação cultural, mesmo com a forte resistência apresentada pelos alunos às aulas em espanhol.

Na outra semana, quando observamos a escola argentina, pudemos notar que as atividades foram tranquilas, muito organizadas e mesmo com a forte tendência dos alunos argentinos a serem mais introspectivos, a forma lúdica utilizada pelas professoras brasileiras caracteriza muito bem o jeito espontâneo do brasileiro e que aos poucos vai ganhando mais adeptos na escola argentina.

Nessa perspectiva, a fala da professora argentina, sintetiza muito bem o porquê os alunos argentinos realizarem as atividades mais facilmente em relação aos alunos brasileiros

Aqui na Argentina a facilidade é que os alunos tem muito conhecimento da língua e da cultura brasileira, eles estão em contato permanente com a televisão, com os pais ou parentes que são brasileiros, então facilita o entendimento, eles não tem dificuldade no diálogo, no entendimento com o professor brasileiro. E no Brasil por aí, não acontece isso, eles tem mais dificuldade em entender a professora argentina, então o desenvolvimento é mais lento, mas as facilidades eu acho que enquanto ao desenvolvimento do projeto, eles mesmo que vão direcionando então o professor tem que seguir o ritmo do aluno.

Na ocasião da nossa observação participante, um dos projetos desenvolvidos nas escolas era o Projeto Limite Geográfico, quando as crianças eram levadas a conhecer a fronteira, a linha que demarcava cada um dos países.

Outro projeto é puxar a história da fronteira seca, para eles conhecerem a própria fronteira. Os alunos foram nos comércios fazer pesquisas de preços junto aos professores de matemática, pesquisavam o que o brasileiro compra no lado argentino e o que o argentino compra no lado brasileiro. Esse foi o trabalho realizado com o tema comércio nas fronteiras.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho se propôs a analisar como a interculturalidade e as políticas sociolinguísticas são trabalhadas nas escolas da fronteira entre Brasil e Argentina, frente às orientações do Ministério da Educação do Brasil e do Ministério de Educação, Ciência e Tecnologia da Argentina que, juntos, formaram documentos oficiais para a ação pedagógica intercultural nos dois países.

O caminho percorrido reverbera toda a necessidade que existia de um estudo específico da eficácia dessas intervenções dos governos, a fim de estreitar laços de interculturalidade com os dois países. Esse caminho de pesquisa proporcionou a constatação de que novas estratégias de incentivo ao interculturalismo e ao bilinguismo na região de fronteira são necessárias constantemente, principalmente pelo grande fluxo de pessoas e pelo poder econômico da fronteira.

Foi-nos revelado que as práticas escolares de interculturalidade nas escolas de fronteira pesquisadas estão relacionadas diretamente com as práticas de bilinguismo e que nas escolas há uma grande evidência no ensino de espanhol ou português como segunda língua e não como uma língua estrangeira que faz parte da base do currículo.

Como visto ao longo desse trabalho, a interculturalidade que é trabalhada nessa região de fronteira nasceu de iniciativa dos governos brasileiro e argentino, na tentativa de solucionar os conflitos ideológicos históricos presentes nessa região e, pensando no desenvolvimento da região, instaurar uma cooperação interfronteiriça e a cultura de paz.

A observação participante revelou que ainda há uma distância muito grande em relação ao desempenho bilíngue dos alunos brasileiros. Eles não conseguem se comunicar em espanhol, enquanto na escola argentina quase todos os alunos são bilíngues e suas taxas de proficiência somente aumentam a cada etapa cumprida. Na escola brasileira, as professoras argentinas ainda esbarram no desinteresse dos alunos e foi notado que não é por falta de competência ou motivação das professoras que tiveram atitudes pedagógicas efetivas, esse desinteresse parte de uma problemática cultural.

Ficou evidenciado durante a observação que os alunos brasileiros alimentam uma ideia de que são superiores aos argentinos, fato que pode ter tido origem na situação precária e humilde que os cidadãos argentinos passam na fronteira. Eles são mais pobres que os brasileiros, a moeda brasileira vale muito mais que o peso argentino e a inflação na Argentina não colabora com uma mudança desse ponto de vista, já que ela é muito alta. Tal constatação ficou comprovada na observação. Notamos que as crianças brasileiras não tinham grande interesse e faziam pequenas gozações em sala de aula sobre a participação de poucos alunos que agiam ativamente em sala de aula com a professora argentina. O motivo era claro, os alunos que participavam das atividades eram de origem brasileira e argentina, ou seja, em casa já vivem a interculturalidade desde o berço. E pelo fato de estarem participando, eram taxados de “pobrecitos”.

Em análise na escola argentina, pôde-se notar que os alunos eram muito carinhosos com a professora e isso facilitava toda a dinâmica do programa binacional, pois tinham verdadeira paixão pela cultura brasileira. De certa forma, eles já compartilhavam essa noção de pertencimento à identidade brasileira, pois, como não é comum se ver crianças e adolescentes na parte argentina da fronteira com celulares e smartphones, porque eles não têm dinheiro para comprar, eles assistem à televisão brasileira e escutam as rádios brasileiras em casa como função de entretenimento familiar. Há ainda uma miscigenação elevada no lado argentino, o que fortalece as raízes interculturais.

As entrevistas sugeriram que a interculturalidade deve ser trabalhada com o respeito e com a promoção da tolerância. As professoras, em sua maioria, demonstraram que a incorporação da interculturalidade vem ocorrendo de forma gradual e que o mais importante é deixar o aluno decidir o assunto que ele quer discutir e conhecer nas aulas interculturais. Essa lhes parece ser a melhor forma estratégica de inserção desse aluno na atmosfera intercultural e bilíngue.

As entrevistas também revelaram o sentimento de abandono que as professoras e as famílias sentem por parte dos governos. Eles se sentem iludidos e ludibriados com as promessas feitas há doze anos e que nunca se cumpriram, e desde então as

professoras revelaram que encaram a jornada intercultural com garra e esperança nelas mesmas e possuem a intuição de que elas estão fazendo o bem e o certo.

Os alunos que se demonstraram mais abertos às aulas e participaram mais ativamente das ações propostas pelas professoras, atingiram patamares elevados de desempenho escolar

Os envolvidos no processo acreditam que o bilinguismo e o interculturalismo devem ser atrelados para que o programa culmine em resultados efetivos de mudança social.

Entendemos que apesar da discrepância entre os sistemas de ensino brasileiro e argentino e mesmo com um modelo único a ser seguido nos anos iniciais do ensino fundamental, é perceptível que na escola argentina os resultados de interculturalidade e bilinguismo existem, são reais, são notórios e promovem a integração do povo argentino de fronteira com o lado brasileiro. Na escola brasileira, por outro lado, o interculturalismo esbarra na resistência cultural apresentada pelos alunos brasileiros com as professoras argentinas e a falta de interesse no idioma dificulta a comunicação e o progresso do programa binacional intercultural bilíngue.

## APÊNDICE

### ENTREVISTAS TRANSCRITAS

Arquivo A: Tempo de gravação: 35 minutos e 14 segundos

Professora Argentina I

P. Como você pode nos descrever o público-alvo do Programa Escolas Bilingües interculturais de fronteira?

E. O público-alvo são os alunos da escola, nós temos os alunos da primeira a quinta séries, que recebem os professores brasileiros que dão aula duas vezes por semana e que essa é a questão do intercâmbio e na sexta e sétima série eles têm aula de Português. No caso também comigo e uma colega também que está encarregada de uma sexta série e uma sétima série.

P. Quais são as principais ações e atividades realizadas no programa?

E. As principais ações são baseadas no cruze, no intercâmbio de professores duas vezes por semana, que é o programa de intercâmbio, o programa bilíngue.

P. No contexto do seu trabalho, qual foi sua participação na construção do PEI – Projeto Educativo Institucional?

E. Desde que a escola se tornou bilíngue, o PEI, o projeto educativo institucional passou por uma reforma, porque daí a gente também incluiu a parte intercultural e a parte de intercâmbio e a proposta pedagógica para os alunos foi reformada. Então esse projeto é construído pelos professores, pelos pais e também pela participação de alguns alunos, sempre respeitando as diretrizes educacionais, mas com a característica própria do programa, pois a escola deixou de ser uma escola simples para ser uma escola intercultural bilíngue desde 2005 e a proposta educacional de nossa escola à comunidade educativa é uma escola intercultural bilíngue.

P. Que projetos de educação intercultural são realizados na sua escola de exercício tanto no Brasil como na Argentina?

E. Os projetos são vários, vai depender do interesse dos alunos e cada turma tem um projeto, os projetos são desenvolvidos até julho, ou se os alunos demonstrarem muito interesse o projeto pode ser desenvolvido o ano inteiro. No caso das turmas que terminam um projeto em julho, eles montam outro projeto de julho a dezembro. Porque eles têm durante todo o ano o intercâmbio, mas sempre vai depender dos projetos a partir do interesse dos alunos. Então são vários os projetos que montamos assim que começa o intercâmbio.

P. Quais são os temas abordados nesses projetos?

E. São vários e a gente não define, isso se define uma vez que o professor está na sala de aula com os alunos e tenta fazer um levantamento de interesse para ver o que vamos trabalhar esse ano. Pergunta-se aos alunos: Qual o interesse de vocês? O que vocês gostariam de aprender? São perguntas direcionadas aos alunos para tentar montar um projeto que pode variar, porque às vezes na cabeça do professor ele pega a resposta do aluno e tenta montar um projeto, mas depois o aluno desvia o caminho desse projeto e o professor tem que mudar ou procurar novas atividades que sejam do interesse deles.

P. Quais as facilidades para o desenvolvimento desses projetos?

E. Aqui na Argentina a facilidade é que os alunos têm muito conhecimento da língua e da cultura brasileira, eles estão em contato permanente com a televisão, com os pais ou parentes que são brasileiros, então facilita o entendimento, eles não têm dificuldade no diálogo, no entendimento com o professor brasileiro. E no Brasil por aí, não acontece isso, eles têm mais dificuldade em entender a professora argentina, então o desenvolvimento é mais lento, mas as facilidades eu acho que enquanto ao desenvolvimento do projeto, eles mesmo que vão direcionando, então o professor tem que seguir o ritmo do aluno.

P. Quais as dificuldades para o desenvolvimento do projeto?

E. Lá no Brasil, como eu falei, é a compreensão, principalmente nos primeiros anos e depois eles vão entendendo um pouquinho mais sobre a própria Argentina. Acontece lá

é que eles têm muita mudança de aluno e a gente por aqui ficamos com mesma turma, mas lá tem aluno que já fez a primeira, segunda e terceira série e daí já compreende a professora, mas tem alunos que vêm de fora e não entendem nada de espanhol, aí sim o processo fica mais lento. E outro tipo de dificuldade no apoio político poderia ser, mas aí não tem a ver com o apoio pedagógico, tem outras questões que são fora da sala.

P. Quais são as suas impressões em relação ao aprendizado dos alunos?

E. Eu acho que eles têm a ganhar, porque eles aprendem muito com o outro professor que é da outra cultura, né? Que é de outro país, e com outros ensinamentos que não é só a língua, tem a cultura, coisas da sua infância, então os alunos aprendem muito, então eles só têm a ganhar com esse projeto.

P. Como você definiria os benefícios que você consegue obter como professora nesse intercâmbio intercultural?

E. Como professora, são muitos os benefícios, porque essa questão de se integrar e se conhecer o professor brasileiro, ver a metodologia de trabalho dele, aprender com ele, intercambiar experiências, eu acho que como professora a gente vai sempre melhorando porque além de ser bem aberta a essa cultura, a essa outra pessoa, a esse outro colega a gente sempre aprende com eles e inovando também nas aulas.

P. Como é que os alunos recebem essa troca de professores?

E. Eles na verdade já estão acostumados, porque eles têm uma professora na Argentina de português desde o pré, não tem intercâmbio no pré, mas tem aulas de português, então eles já passam para a primeira série sabendo que vai ter uma professora brasileira que fala português nativo, então ela o prepara. Nunca tivemos dificuldades em o aluno não querer a professora, sempre eles recebem muito bem o professor. No lado brasileiro temos algumas dificuldades que eles por não entenderem o professor argentino e pelo professor argentino ser mais estruturado, às vezes eles têm algumas reações de não gostar muito da professora argentina, a gente tenta sempre trabalhar isso, a professora brasileira tenta amenizar isso e a gente tenta

continuar com o projeto e ir pra frente, porque todo mundo é consciente que esse é um projeto que só vai beneficiar o aluno, não tem danos ao aluno, só benefícios.

P. Em sua opinião, como os alunos são impulsionados à interculturalidade?

E. Eu acho que é um trabalho que vai devagar, que é o professor que vai contando do lado brasileiro, fazendo essa comparação entre as culturas, né? Contando como é lá, perguntando como é aqui, o professor aprende com os alunos e os alunos aprendem com o professor, então essa troca de cultura é que vai formar um aluno intercultural, que ele seja mais aberto a outra cultura, porque ele conhece, ele não vai receber um “rechazo” como dizemos aqui, porque ele conhece, ele só pode amar aquilo que ele conhece.

P. O que você pôde notar com base na sua experiência docente sobre o desempenho escolar das crianças que participam do programa? O que tem melhorado com essas práticas interculturais?

E. Eu acho que o aluno fica mais aberto a outras coisas, a outras propostas e cientificamente está comprovado que o aluno bilíngue tem uma agilidade cerebral muito mais rápida, um aluno bilíngue é muito beneficiado para outras disciplinas. O cérebro bilíngue é um cérebro muito rápido, então eu acho que o aluno que é bilíngue, ele fica bem mais ágil para aprender outras disciplinas, eu acho que o aluno tem muito a ganhar com esse programa e por conhecer outra cultura, de conhecer outra língua, ele fica mais disposto a outras coisas novas. Tem um vídeo no *youtube* que fala sobre o cérebro bilíngue, ele fala da elasticidade do cérebro quando uma pessoa aprende outra língua, quando fala uma, duas, três línguas é um cérebro muito ágil.

P. Quais são as principais ações e atividades realizadas nesse programa?

E. Estamos com dificuldades de fazer o intercâmbio de alunos, porque antes quando não tínhamos a imigração aqui, os alunos brasileiros passavam com maior facilidade para a gente conseguir fazer uma jornada de intercâmbio entre eles. Era muito produtivo para eles. Os argentinos também passavam ao Brasil sem maiores dificuldades, com a imigração e com a burocracia, faz quatro anos que a gente não faz



o intercâmbio de alunos, só fazemos o intercâmbio de professores. Mas o principal do programa é o intercâmbio de professores, e a orientação é preparar aulas diferenciadas para que o aluno consiga gostar dessa nova língua. Os alunos ficam motivados, eles esperam o dia que o professor venha porque eles sabem que vai ser uma aula diferente, o professor argentino trabalha algo mais estruturado, mas quando eles sabem que o professor brasileiro vem, por mais que ele trabalhe o projeto seguindo também o professor argentino, os alunos sabem que o professor do Brasil é diferente, então eles ficam esperando, eles ficam muito empolgados com a chegada do professor.

P. Qual a importância na sua visão da vivência escolar intercultural, específica nessa região?

E. O objetivo fundamental da escola intercultural é formar um aluno que seja aberto a outra cultura, que ele não veja o outro país como um inimigo, que ele conheça o outro e saiba que ele não é inimigo, é um irmão, eles sabem que nessa região vivemos em uma fronteira seca, onde ele vai com o pai ou sozinho se ele for maior de lá pra cá, então ele não pode ter um preconceito com o outro, ele tem que ter uma formação intercultural. Para poder aceitar e conviver em sociedade e em paz, né?

P. Como acontece esse projeto intercultural na alfabetização?

O aluno é alfabetizado com um professor de espanhol aqui na nossa escola, e a professora de português não trabalha especificamente uma alfabetização, ela na primeira e segunda série trabalha a parte oral da língua, com canções, músicas, cantos, ensina coreografia para dançarem e cantarem, para conhecerem a outra língua. Então eles não têm esse problema de misturar as línguas, porque eles se alfabetizam em uma e só conhecem nesse período a outra. Na terceira e quarta série são incluídos textos escritos, porque daí eles vão conhecendo um pouco da língua, a professora vai ensinando, mas nunca a língua separada de um contexto ou de um projeto.

P. Como ocorre o ensino intercultural na perspectiva de superação de conflitos regionais?

E. A ideia da interculturalidade é que eles conheçam o Brasil, a história do Brasil, a conquista de terra, né? Eles precisam de conhecimento para não gerar esse conflito, no futebol ou em qualquer outra área. Então se o aluno conhece, ele vai poder refletir se era assim antes, porque não é assim hoje em dia? Então eu acho que um aluno intercultural ele vai ser um aluno mais aberto a outras coisas.

P. Como você avalia a participação das famílias na vida escolar após a instalação do programa escolas interculturais bilíngues de fronteira?

E. Nessa escola particularmente, sempre tivemos o apoio dos pais, eles são pais muito presentes, eles apóiam a escola em tudo, nos projetos a gente pergunta às famílias se eles gostaram, eles parabenizam os alunos quando eles fazem alguma apresentação na outra língua. Então temos pais muito presentes, a escola está cheia de alunos e os pais sempre estão participando dos atos, fazendo sorteios para participação dos pais nas atividades, no aniversário da escola tem bolo para todo mundo. Geralmente os alunos leem um texto, ou cantam e dançam. No final do ano, no encerramento bilíngue tu vê a apresentação de todos os alunos que tão no bilíngue de primeira a quinta, né? E quando tem outros eventos agente sempre tenta levar para o pai o que o aluno está aprendendo na escola.

P. Qual a importância dessa participação da família junto à escola?

E. O acompanhamento do pai é fundamental, esse compromisso de levar o aluno para a aula em horário marcado, de participar das reuniões, quando o professor precisar de algo, ou tiver um problema com o aluno, que o pai esteja presente, o professor não pode fazer tudo, é uma parte do professor e outra parte dos pais.

P. De que forma as famílias são incentivadas a participar das atividades da escola?

E. Os diretores aconselham a gente a sempre tratar bem os pais, a contar para eles as dificuldades, fazemos reuniões, fazemos convites para eles participarem dos eventos da escola, estamos sempre tentando trazer o pai para dentro da escola.

P. Quais são as suas perspectivas para a continuidade desse trabalho?

E. Eu acho que isso não vai acabar porque é um projeto muito bom, dependemos muito do lado político, mas o programa vai completar 12 anos e é muito benéfico aos alunos desta região, onde eles tem que crescer com uma mentalidade aberta, e dependemos do apoio político para que não acabe porque infelizmente muitas questões políticas atrapalham o funcionamento das escolas.

Arquivo b: Tempo de gravação: 15 minutos e 7 segundos

Professora Argentina II

P. Como você pode nos descrever o público-alvo do Programa Escolas Bilíngues interculturais de fronteira?

E. São alunos que participam de ações interculturais diariamente e aqui na escola eles aprendem a desenvolver suas capacidades linguísticas e principalmente um conhecimento mais aprofundado do nosso país irmão.

P. Quais são as principais ações e atividades realizadas no programa?

E. Inúmeros projetos que são bastante importantes para todos envolvidos e não só os alunos brasileiros ou só os alunos argentinos, o ideal é extinguir a segregação humana na nossa região, é unir a nossa nação com o Brasil.

P. No contexto do seu trabalho, qual foi sua participação na construção do PEI – Projeto Educativo Institucional?

E. Como sou uma professora contratada após o período de construção do PEI, eu tive somente que estudar o projeto e interiorizá-lo em minhas rotinas escolares. Porém foi muito proveitoso estudar a realidade da escola em que fui contratada e conhecer melhor o perfil dos alunos.

P. Que projetos de educação intercultural são realizados na sua escola de exercício tanto no Brasil como na Argentina?

E. Sempre vão de acordo com os interesses dos alunos, eles são a nossa bússola. Eu acho que, como eles são o futuro do desenvolvimento de nossa fronteira, é importante que eles unam cada vez mais os dois países e nos projetos as palavras-chave são ética e conhecimento.

P. Quais são os temas abordados nesses projetos?

E. O que o aluno desejar é desenvolvido. Depois da escolha deles, nós pensamos muito e montamos nossos projetos com base no respeito e na aprendizagem de uma

nova cultura, novos conceitos. Eu particularmente amo trabalhar com meus alunos o descobrimento do Brasil, fazemos teatro e tudo mais.

P. Quais as facilidades para o desenvolvimento desses projetos?

E. O apoio dos alunos e pais argentinos e a tolerância de alguns alunos brasileiros que me acham muito chata e mecânica às vezes.

P. Quais as dificuldades para o desenvolvimento do projeto?

E. Burocracia nas leis de imigração e a falta de apoio político, não temos mais reuniões como antigamente com os ministérios e é como se eles deixassem a gente construir e dar continuidade sozinhos. Então a dificuldade que me atrapalha é o abandono de incentivos dos ministérios..

P. Quais são as suas impressões em relação ao aprendizado dos alunos?

E. Eles aprendem demais, acho que aqui na Argentina o aprendizado é muito mais rápido que no Brasil porque eles não querem aprender o espanhol de verdade, eles só curtem a ideia, mas são os alunos argentinos que mais amam aprender o português.

P. Como você definiria os benefícios que você consegue obter como professora nesse intercâmbio intercultural?

E. O desafio me traz coisas, muitas coisas, porque sem o desafio eu não iria ao Brasil dar aula, é esse desafio que me aprimora e faz o meu português melhorar cada vez mais. Porque na verdade o que eu mais amo é aprender e quero que os meus alunos descubram coisas novas em qualquer oportunidade. E conhecer a cultura do Brasil é ótimo, um país muito lindo e poderoso.

P. Como é que os alunos recebem essa troca de professores?

E. Acho que no lado argentino é tudo muito fácil, é como se a nossa escola fosse uma extensão da escola brasileira, porém a escola brasileira não é a nossa extensão ainda.

P. Em sua opinião como os alunos são impulsionados à interculturalidade?

E. Simplesmente através do contato com a história, com a cultura, com gastronomia, com os contos, as músicas, tudo isso mixado com a noção didática e social.

P. O que você pôde notar com base na sua experiência docente sobre o desempenho escolar das crianças que participam do programa? O que tem melhorado com essas práticas interculturais?

E. Elas ficam mais motivadas a aprenderem mais, elas são tiradas do ócio e se tornam reflexivas, eu acho que eles terão grandes possibilidades de mudarem o destino deles com o uso de uma segunda língua, especialmente de um país tão multicultural como o Brasil que aceita a todos.

P. Quais são as principais ações e atividades realizadas nesse programa?

E. Vários projetos escolares, várias atividades lúdicas e muito amor, porque o aluno intercultural tem que se aproximar ao máximo da cultura do outro, o olhar do aluno tem que apontar pra frente e ver possibilidades maiores que as atuais. É uma visão sensível, porém visionária.

P. Qual a importância na sua visão da vivência escolar intercultural, específica nessa região?

E. Precisamos educar crianças que vão crescer promovendo o bem e não o ódio. É importante que o aluno cresça com uma mentalidade diferente, uma mentalidade de luz.

P. Como acontece esse projeto intercultural na alfabetização?

E. Eu não dou aula na alfabetização, mas eu acho que deve respeitar os limites dos alunos especialmente porque eles são novos. Se alfabetiza só em espanhol e o português é pelo lúdico nessa parte.

P. Como ocorre o ensino intercultural na perspectiva de superação de conflitos regionais?

E. É aplicado para que disputas de território e de ego não aconteçam mais e principalmente conflitos com confronto entre pessoas que deviam se tratar como primos. Então o ensino intercultural vem para amenizar os conflitos, criando laços de tolerância.

P. Como você avalia a participação das famílias na vida escolar após a instalação do programa escolas interculturais bilíngues de fronteira?

E. Os pais são muito próximos, sempre estão ajudando a escola. Participam demais, fazemos até sorteios com prêmios para atrair ainda mais a motivação dos pais, que sempre apóiam nosso trabalho.

P. Qual a importância dessa participação da família junto à escola?

E. Sem os pais é difícil, porque eu não contaria com a ajuda de ninguém no progresso do meu aluno, portanto eu acho que é muito bom contar com os pais na escola, especialmente em reuniões e planejamentos de atividades que possamos contar com a presença dos pais.

P. De que forma as famílias são incentivadas a participar das atividades da escola?

E. Com convites, sorteios de brindes, festividades e com incentivo à participação de determinadas atividades onde os alunos trabalham junto com seus pais em projetos interculturais.

P. Quais são as suas perspectivas para a continuidade desse trabalho?

E. Espero continuar a trabalhar especialmente porque sou contratada e acho que é muito bom para todos esse projeto. Nos alunos é fácil perceber que eles gostam de aprender mais. Acredito que os alunos brasileiros precisam de sensibilizar mais, porém estamos conseguindo isso pouco a pouco.

Arquivo C: Tempo de gravação: 21 minutos e 5 segundos

Professora Argentina III

P. Como você pode nos descrever o público-alvo do Programa Escolas Bílingues interculturais de fronteira?

E. O público-alvo são as crianças que vivem e estudam na fronteira entre o Brasil e a Argentina, são crianças que convivem com a presença de dois idiomas, de duas moedas que circulam constantemente no bolso dos seus pais, e também crianças que necessitam de uma análise diferenciada nas práticas pedagógicas por estarem em situações que exigem uma pedagogia delicada e muito dedicada.

P. Quais são as principais ações e atividades realizadas no programa?

E. Atividades que falam da cultura da Argentina e do Brasil, e também do intercâmbio de professores dos dois países, onde possam trocar experiências e progredirmos juntos.

P. No contexto do seu trabalho, qual foi sua participação na construção do PEI – Projeto Educativo Institucional?

E. A construção do projeto da nossa escola é realizada em conjunto com todas as classes de trabalho e participação com os pais, com todos os funcionários. Eu acho que é assim mesmo que tem que ser feito, então eu participei com minhas opiniões e experiência.

P. Que projetos de educação intercultural são realizados na sua escola de exercício tanto no Brasil como na Argentina?

E. Projetos que envolvam as duas culturas, por exemplo, pesquisar hábitos de compras dos brasileiros e dos argentinos, músicas que representam a cultura dos países, histórias de grandes pensadores e heróis de nossas nações. Eu me lembro de um projeto que falava sobre a importância de Oscar Niemeyer na Arquitetura do Brasil e do arquiteta e artista plástico Luis Bénédict no contexto argentino. São projetos assim que valorizam a interculturalidade.



P. Quais são os temas abordados nesses projetos?

E. Vários temas que surgem da vontade dos alunos. Eles podem dar palpites, sugestões e assim eles mesmos são protagonistas de sua aprendizagem. É muito importante que sempre tenha um comprometimento com a nossa realidade.

P. Quais as facilidades para o desenvolvimento desses projetos?

E. As facilidades são muitas e ao desenvolver esses projetos estamos sempre melhorando o aprendizado de nossos alunos. É muito importante que os alunos estejam motivados, então a motivação, eu acho que é ela que pode facilitar. E nossos alunos gostam muito de aprender português, é muito bom ver eles contentes, acho que fica fácil a medida que eles podem facilitar tudo com a motivação com a presença de um outro professor de uma outra cultura.

P. Quais as dificuldades para o desenvolvimento do projeto?

E. A falta de apoio político, nós podemos ajudar com nossas ideias, mss sem a política fica difícil porque dependemos dela para investir e ampliar projetos, e diminuir com a burocracia da imigração.

P. Quais são as suas impressões em relação ao aprendizado dos alunos?

E. Fico realizada com o sucesso dos meus alunos, é como se pode dizer? Hum... Acho que os alunos são o sucesso do estudo, é como se a cada sucesso deles fosse o nosso. E não sei do lado brasileiro muito bem da satisfação, mas acredito que esteja caminhando bem, minha parte eu faço sempre, mas é que os alunos argentinos dominam muito bem a língua, é muito importante isso. Porque o domínio da língua conquista a curiosidade dos alunos com a cultura do outro irmão.

P. Como você definiria os benefícios que você consegue obter como professora nesse intercâmbio intercultural?

E. Benefícios bons. Muita ideia boa, muita coisa legal que me ajuda a aprender com meus colegas brasileiros e ensinar também, é um contato que a faculdade não ensina.

É uma coisa que devia se estudar na formação dos professores, porque é muito mesmo, muito bom mesmo trocar experiências e se colocar também no lugar do outro.

P. Como é que os alunos recebem essa troca de professores?

E. No Brasil é difícil, um pouco só. Porque eles não gostam de aprender o espanhol, querem saber sobre a Argentina, só sobre a nossa cultura, mas mesmo assim em português e não pode ser assim. Tem que se esforçar um pouquinho para aprender também o espanhol.

P. Em sua opinião como, os alunos são impulsionados à interculturalidade?

E. Com projetos que falam das histórias que fazem parte das famílias deles também. Fazer projetos que falam do Brasil e da cultura brasileira e da Argentina também, fazendo uma comparação tranquila sobre as culturas. As culturas formam os alunos e os alunos formam as culturas.

P. O que você pôde notar com base na sua experiência docente sobre o desempenho escolar das crianças que participam do programa? O que tem melhorado com essas práticas interculturais?

E. O domínio da língua é muito bom, e conhecer a cultura é uma prática que tem melhorado, porque os alunos ficam agora com a mente aberta para aprenderem sobre a cultura da Argentina e também a nossa língua que é parte da cultura da Argentina também. E ajudam eles também em geografia, história, ciências e tudo mais, porque a parte intercultural envolve vários segmentos.

P. Quais são as principais ações e atividades realizadas nesse programa?

E. A troca de professores é o principal e os projetos são desenvolvidos em conjunto com a professora brasileira.

P. Qual a importância na sua visão da vivência escolar intercultural, específica nessa região?

E. Para acabar com os problemas sociais, e ajudar o povo argentino da fronteira a melhorar de vida. Atrair mais o Brasil para nossa cultura e aproximar também da cultura do Brasil, atuando em harmonia que será espelho na sociedade da fronteira.

P. Como acontece esse projeto intercultural na alfabetização?

E. Não se alfabetiza em duas línguas. Isso tem confusão na cabeça da criança. Então no Brasil é em português e na argentina em espanhol, e acontecem práticas orais primeiro antes dos textos e palavras.

P. Como ocorre o ensino intercultural na perspectiva de superação de conflitos regionais?

E. É pra evitar isso muito, evitar guerras, brigas, conflitos por futebol que é muito bobo esse motivo do futebol, não pode ser assim.

P. Como você avalia a participação das famílias na vida escolar após a instalação do programa escolas interculturais bilíngues de fronteira?

E. As famílias sempre foram presentes e cada vez mais então mais participativas na vida do aluno. E tem que participar sempre porque os pais gostam de ver os filhos aprendendo a falar mais um idioma, especialmente os pais que tem parentes brasileiros.

P. Qual a importância dessa participação da família junto à escola?

E. É importante porque ajuda na decisão de projetos, o aluno se sente querido pela família e isso reflete em desempenho nas atividades de sala de aula. Não sei como seria sem os pais na escola.

P. De que forma as famílias são incentivadas a participar das atividades da escola?

E. Com palestras incentivadores e motivacionais e com reuniões, sorteios, confraternizações.

P. Quais são as suas perspectivas para a continuidade desse trabalho?

E. Na escola brasileira, tem que intensificar o trabalho, os alunos têm que aprender o espanhol, eles têm que gostar, e nós fazemos aulas diferenciadas para atrair atenção, mas às vezes é difícil, quando uma aula é planejada e a indisciplina não permite que você ajude aquelas crianças de uma maneira mais fácil. Eu acho que vai continuar, porque é muito bom para todos, os alunos aprendem um idioma a mais e sobre a cultura dele e não precisam pagar cursinho de idioma.

Arquivo D: Tempo de gravação: 13 minutos e 45 segundos

Professora Brasileira I

P. Como você pode nos descrever o público alvo do Programa Escolas Bilingües interculturais de fronteira?

E. São crianças do 1 ao 5 ano tá? E daí que, essas crianças estão em fase dos anos iniciais, e a grande maioria delas convive com o idioma na fronteira, porque estamos em uma fronteira daí! E na fronteira tem comércio, e todo mundo vai e volta o quanto quer, fazer compras é como se não tivesse fronteira então um sente o país do outro os meninos e meninas do 1 ao 5 ano vivem nisso, o publico alvo tem que ser eles.

P. Quais são as principais ações e atividades realizadas no programa?

E. Projetos e o intercâmbio de professoras dos dois países.

P. No contexto do seu trabalho, qual foi sua participação na construção do PPP – Projeto Político Pedagógico?

E. Quando me contrataram estão em fase de revisão eu pude dar minhas opiniões, e o grupo no final entrou com acordo e o projeto foi finalizado, quer dizer, durante o ano alterações podem ser sempre feitas é um processo contínuo.

P. Que projetos de educação intercultural são realizados na sua escola de exercício tanto no Brasil como na Argentina?

E. No Brasil, só com os meninos de 1 ao 5 ano, más na Argentina são feitos com o ensino fundamental dois também, sabe né? Aquelas crianças maiores. Você me perguntou dos projetos né? Daí que os projetos são muito bons, agente sabe que é bom porque é bom, é bom para as crianças que aprendem cultura, e aprendem a língua também, e nem precisam de pagar a mais, elas estudam muito, e é assim, que fazemos aqui, projetos que valorizem as nossas culturas, valorize Santa Catarina também e a Argentina.

P. Quais são os temas abordados nesses projetos?

E. Já disse, cultura e tudo que tem com relação com a própria cultura daí. Projetos que faz, que fazem, desculpa, a cultura da gente ser enaltecida.

P. Quais as facilidades para o desenvolvimento desses projetos?

E. É o amor no coração.

P. Quais as dificuldades para o desenvolvimento do projeto?

E. Não sinto dificuldades, estou acostumada com isso há muitos anos, comecei a trabalhar muito nova e os meninos me amam. Eu dou aula com cuidado e carinho, penso sempre na minha casa e nos meus filhos, e consigo levar informações boas sobre nossa região coisas que são iguais e que todo mundo gosta, levo músicas tradicionais de Santa Catarina e também da Argentina e é muito bom daí.

P. Quais são as suas impressões em relação ao aprendizado dos alunos?

E. Comigo eles aprendem muito, e com as outras professoras também.

P. Como você definiria os benefícios que você consegue obter como professora nesse intercâmbio intercultural?

E. Muito bom, eu aprendo muito com tudo isso, é sempre bom estar aprendendo né?

P. Como é que os alunos recebem essa troca de professores?

E. É normal isso, na Argentina eles ficam mais ansiosos para aprender, aqui no Brasil os alunos ainda exigem uma motivação para o espanhol.

P. Em sua opinião como os alunos são impulsionados a interculturalidade?

E. Eu levo músicas dos países, cantamos, dançamos, nos divertimos e assim isso funciona.

P. O que você pôde notar com base na sua experiência docente sobre o desempenho escolar das crianças que participam do programa? O que tem melhorado com essas práticas interculturais?

E. Eles respeitam mais a Argentina agora, né? Os alunos brasileiros. Mas os alunos Argentinos sempre respeitaram mais o Brasil daí sempre foi assim Os brasileiros tem que aprender a respeitar mais, na época do futebol, nas ruas é uma baixaria só.

P. Quais são as principais ações e atividades realizadas nesse programa?

E. O intercâmbio da gente, e os projetos em comum que falam da cultura dos dois países.

P. Qual a importância na sua visão da vivência escolar intercultural, específica nessa região?

E. Acabar com as tensões atenuadas do futebol. Os pais acabam aprendendo com as crianças a interculturalidade também.

P. Como acontece esse projeto intercultural na alfabetização?

E. Com muitas músicas, muita dança, eu me fantasio de personagens brasileiros na Argentina, eles amam o sítio do pica pau que eu fiz um projeto com eles antes, então eu me aproveito disso e eles acham divertido aprender assim.

P. Como ocorre o ensino intercultural na perspectiva de superação de conflitos regionais?

E. Eu acho que o conflito que existe é por causa do futebol, talvez a questão do domínio de terras já foi superada, então eu trabalho querendo os fazer aprender um pouco mais sobre tolerância. Na época do futebol eu uso uma camisa que tem metade da bandeira do Brasil e a outra a bandeira da Argentina.

P. Como você avalia a participação das famílias na vida escolar após a instalação do programa escolas interculturais bilíngues de fronteira?

E. Na Argentina eles sempre foram em grande peso na escola, na escola brasileira os pais trabalham muito então poucos participam ativamente.

P. Qual a importância dessa participação da família junto à escola?

E. É muito importante, porque os pais poderiam ser mais um instrumento pedagógico, eles também tem a vivência da fronteira, então eles podem ajudar muito as crianças.

P. De que forma as famílias são incentivadas a participar das atividades da escola?

E. Sempre chamamos, por bilhetes, e quando não tem a assinatura agente pergunta se a criança esqueceu e até ligamos para informar, eles tem que vir são os filhos deles, tem que participar daí.

P. Quais são as suas perspectivas para a continuidade desse trabalho?

E. O trabalho é bom, ele tem doze anos e ainda posso dizer que é muito novo, estamos crescendo e sem ajuda do governo, temos que fazer todo o fermento só com a nossa pedagogia, quero que o governo crie mais suporte, porque eles já fizeram um programa maravilhoso, agora quando troca os governos parece que o programa fica mais largado, ainda bem que temos fibra e é a nossa própria cultura que nos ajuda a crescer interculturalmente.



Arquivo E: Tempo de gravação: 14 minutos e 53 segundos

Professora Brasileira II

P. Como você pode nos descrever o público alvo do Programa Escolas Bilingües interculturais de fronteira?

E. Crianças da fronteira, que estão em contato entre culturas diferentes até mesmo em casa, são crianças que, como posso ser mais assim... ah sei, são crianças que estão a margem da própria interculturalidade, nosso trabalho é só valorizar o que eles tem de mais rico que é a cultura.

P. Quais são as principais ações e atividades realizadas no programa?

E. Eu converso muito com a escola argentina, a diretora como você viu é um sonho. Ela sempre me pergunta se preciso de algo e como estão indo as coisas. Então ela sempre me auxilia na realização de projetos junto com a professora argentina. Como os alunos são menores e a burocracia não permite eles passarem a fronteira, eu faço o projeto lá e a professora argentina faz aqui. Na argentina eles amam assistir os desenhos animados do Brasil, eles gostam de assistir Chaves pelo Sbt com o áudio dublado em português, os alunos brasileiros nunca aceitariam assistir Chaves em espanhol, mas na argentina eles assistem na casa deles assim.

P. No contexto do seu trabalho, qual foi sua participação na construção do PPP – Projeto Político Pedagógico?

E. Com sugestões, e o projeto foi longo com um cansativo processo que no final foi gratificante, porque o projeto guia a escola em tudo.

P. Que projetos de educação intercultural são realizados na sua escola de exercício tanto no Brasil como na Argentina?

E. Aproveito muito a televisão brasileira e as músicas brasileiras como aliadas na argentina, eu amo fazer projetos que culminem em apresentações para os pais. É muito legal ver eles aplaudindo os filhos e cantando em português com eles.

P. Quais são os temas abordados nesses projetos?

E. Cultura, diversidade, matemática, idéia de economia, ciências, tudo que está a nossa volta forma nossa cultura e é utilizado.

P. Quais as facilidades para o desenvolvimento desses projetos?

E. O apoio das diretoras é fundamental, as equipes das escolas são nosso suporte, e podemos contar sempre com elas. Os alunos têm que escolher o que querem aprender e a partir daí, podemos aproveitar a motivação deles com o que eles querem.

P. Quais as dificuldades para o desenvolvimento do projeto?

E. Eu acho que se pudesse ser permitido passarmos com as crianças pela imigração com mais facilidade seria muito importante, porque se fizemos um projeto de pesquisa, por exemplo, nos supermercados brasileiros de Dionísio ou de Barracão, os alunos argentinos iam ficar mais motivados e da mesma forma com os alunos brasileiros.

P. Quais são as suas impressões em relação ao aprendizado dos alunos?

E. Temos progressos na escola da argentina, todos são bilíngues é uma facilidade enorme, e eles querem sempre aprender mais. No Brasil também é bom, porém mais lento o aprendizado de espanhol e eu acho que aprender espanhol facilita aprender mais sobre a cultura, porque a língua também carrega os valores culturais do nosso povo.

P. Como você definiria os benefícios que você consegue obter como professora nesse intercâmbio intercultural?

E. Acho que poder participar de algo tão importante assim, configura um sentimento de euforia que eu passo todos os dias na sala de aula, o carinho dos alunos argentinos não tem preço, eles são muito carinhosos e respeitosos, toda vez que eu vou para a argentina dar aula eu me sinto renovada.

P. Como é que os alunos recebem essa troca de professores?

E. Só alegria na Argentina e precaução no Brasil. É porque os alunos brasileiros são mais desconfiados mesmo.

P. Em sua opinião como os alunos são impulsionados a interculturalidade?

E. Através de jogos, músicas, informação, cultura e muito uso do lado lúdico em todas essas atividades, porque o aluno tem que se divertir, eles são crianças muito pequenas mesmo, estão com contato com o mundo agora, e o mundo deles pertence a duas culturas.

P. O que você pôde notar com base na sua experiência docente sobre o desempenho escolar das crianças que participam do programa? O que tem melhorado com essas práticas interculturais?

E. Tudo. Eles aprendem mesmo. Melhora o aprendizado e também a relação com os coleguinhas da rua do lado que são da Argentina e brincam de bola no Brasil com brasileiros. Ou a menina que acompanha a mãe argentina no salão brasileiro, e fica brincando com a filha de outras clientes enquanto as mães estão conversando emportunhol.

P. Quais são as principais ações e atividades realizadas nesse programa?

E. A troca de professores duas vezes na semana é o mais importante, porém temos também os projetos que são realizados mutuamente com as duas escolas e a festa de encerramento bilíngue.

P. Qual a importância na sua visão da vivência escolar intercultural, específica nessa região?

E. Uma melhora na qualidade de vida, respeito a todos, exercício pleno de cidadania nas ruas da nossa região.

P. Como acontece esse projeto intercultural na alfabetização?

E. É importante falar que na alfabetização, respeita-se o que o ministério de cada país faz de acordo com a constituição, então no Brasil se alfabetiza em português, e na

Argentina é em espanhol, porque se fosse ao contrário criaríamos mesclas linguísticas erradas em períodos da vida que devem ser respeitados.

P. Como ocorre o ensino intercultural na perspectiva de superação de conflitos regionais?

E. Tudo com base no respeito. Historicamente essa região teve vários conflitos e até guerras mesmo, e até aos dias de hoje ainda temos marcas desse período a educação intercultural vem para acabar com isso, criar a mente aberta do sujeito da nova era.

P. Como você avalia a participação das famílias na vida escolar após a instalação do programa escolas interculturais bilíngues de fronteira?

E. Avalio de forma positiva, porque ele vem mesmo, na Argentina eles fazem até sorteios para escolherem pais para participar de algumas atividades, porque são muitos os que querem, e aqui em Dionísio a presença acontece, mas não como na Argentina.

P. Qual a importância dessa participação da família junto à escola?

E. O fato da escola da Argentina ser completamente bilíngue é um resultado do apoio dos pais, eles que ajudam o programa crescer, quer importância maior? Impossível.

P. De que forma as famílias são incentivadas a participar das atividades da escola?

E. Fazemos vários projetos e os chamamos, e como disse, na Argentina eles vão, no Brasil nem tanto. No Brasil a presença maior é em festividades por isso temos que fazer muitos projetos voltados a isso.

P. Quais são as suas perspectivas para a continuidade desse trabalho?

E. Progresso a cada projeto, a cada ação e fazer com que Brasil e Argentina criem laços mais fortes, principalmente por causa do Mercosul.

Arquivo F: Tempo de gravação: 27 minutos e 14 segundos

Professora e Coordenadora do Projeto III

P. Como você pode nos descrever o público alvo do Programa Escolas Bilingües interculturais de fronteira?

E. Então, nos temos crianças que estudam do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental. nas séries iniciais esse é o nosso público alvo hoje. A princípio quando iniciamos o programa em 2005, a idéia era que todos os alunos participassem, todo o ensino fundamental e ensino médio, mas enquanto estava no ensino fundamental, era tranquilo porque eles tem uma professora, e algumas específicas ali, mas enfim, tem um professor titular. Sexto ano já, cada disciplina tem o seu professor, então agente se esbarrou em uma dificuldade de como agente iria participar, seria esse intercâmbio, e aí os MECS, né? Brasil e Argentina, não chegaram a um consenso, e aí ficou só do primeiro ao quinto ano que participam efetivamente desse trabalho de intercâmbio.

P. Quais são as principais ações e atividades realizadas no programa?

E. Então, agente trabalha com nossa metodologia através de projetos, a preferência é que esse projeto parta sempre do interesse do aluno, de algum tema, de algum assunto, de alguma problemática que o aluno se interesse, e aí agente faz um projeto em cima dele, pode ser feito, cada turma ter o seu projeto e como pode também a escola também propor um tema, digamos assim, e os terceiros anos têm um projeto o quarto ano tem outro projeto, então a escola tem uma autonomia também para ela direcionar como ela achar melhor, mas sempre buscando o interesse dos alunos, mesmo que a escola tenha um tema, que ela proponha aquele tema, ela vai saber do aluno se ela já sabe sobre aquilo, ver quais as curiosidades que ele tem, se ele direcionar para algum lado ou outro também, agente procura atender também não fugindo muito também né?, porque senão acaba virando...mas é assim.

P. No contexto do seu trabalho, qual foi sua participação na construção do PPP – Projeto Político Pedagógico?

E. Eu participo efetivamente da construção do PPP, porque eu trabalho com o setor pedagógico, e agente sempre procura incluir tudo o que agente vive na escola, as situações, então algumas coisas não mudam, elas permanecem por muito tempo da mesma forma, o histórico da escola vai continuar até ter alguma coisa muito importante então vai mexer. Então agente atualiza dados do PPP, e agente atualiza discussões, metodologias, estratégias, ações e projetos que agente faz durante o ano, então todo ano agente atualiza o PPP, e se na metade do ano for necessário mudar ele denovo, agente senta e muda denovo, e aí o que acontece, mostra pros pais e pede para eles opinarem darem a sua opinião, dar sua sugestão, ver se eles concordam ou não concordam, tem essa participação da comunidade. Não muito no sentido de construir, porque se você for querer construir com muita gente, às vezes acaba se tornando um assunto muito polêmico e muita discussão e agente não chega em lugar nenhum, então geralmente é assim como aprovação. É sim ou não.

P. Que projetos de educação intercultural são realizados na sua escola de exercício tanto no Brasil como na Argentina?

E. Tanto no Brasil como na Argentina, vários temas, temas atuais, às vezes interesse dos alunos, por exemplo, o corpo humano, saúde, sexualidade, eles se interessam bastante por esses assuntos, então é direcionado assim. Então é direcionado assim, já saiu vários projetos, saiu sobre a África, saiu sobre a novela caminho das índias, eles ficaram interessados a saber da Índia, na África também foi a influência de uma novela, é aquela novela que começou com um safári na África, eu lembro na época, e ela não acontecia lá, mas ela teve uma influência e eles se interessaram pela África, então saiu um projeto sobre a África e sobre a fronteira também já saiu projetos bem interessantes tipo, é..., eles queriam saber como que era, como que era o câmbio, se interessaram pelo comércio, eles fizeram pesquisas sabe? Teve alunos que saíram daqui e foram lá fazer pesquisa com o comércio argentino. Agente tem um pouco de dificuldade, porque embora ser uma fronteira seca é um outro país né? Então agente tem que ter sempre a autorização da família, dá um pouquinho de trabalho, mas já aconteceu assim projetos muito legais e também sobre outros temas sobre saúde, sobre meio ambiente, animais. Enfim, a afinidade é muito grande.

P. Quais são os temas abordados nesses projetos?

E. Já disse anteriormente.

P. Quais as facilidades para o desenvolvimento desses projetos?

E. Facilidade, agente tem poucas, agente tem a vontade de continuar ter persistência, o trabalho das professora, agente sempre diz assim que elas querem, elas idealizam, elas tem paixão pelo projeto e é o que nos leva a seguir adiante, porque agente tem muitas dificuldades e facilidades são poucas.

P. Quais as dificuldades para o desenvolvimento do projeto?

E. Antigamente tinha uma integração maior entre os alunos. Os alunos da Argentina vinham muito para o Brasil e os do Brasil iam bastante para a Argentina, agente fazia socializações. No nosso encerramento, por exemplo, por exemplo, no final do ano, um ano era feito lá e o outro feito aqui, mas agente acabou tendo muita dificuldade porque a ADUANA, ela ta muito rígida, tem que ter uma autorização dos pais registrada em cartório. Lá na Argentina principalmente para os passarem para cá, eles tem que assinar pelo pai e pela mãe e se eles não vivem com os dois já não é permitido que ela venha para o Brasil, porque tem que ser autorizado pelos dois, e tem um custo muito grande para eles, eu não vou te dizer o valor porque eu não sei. Então, é uma região pobre, carente e eles acabam tendo essa dificuldade, agente não sabe mais como fazer esse intercâmbio, e isso é uma perda para nós, muito grande, porque eu acho que esse contato é o que dá sentido, o verdadeiro sentido. Então, hoje no final do ano agente faz o encerramento, com as atividades aqui e o outro lá. Então essa é uma dificuldade, e outra, os professores também sentem, muitas vezes tem uma fila grande para passar para o outro lado, muitas vezes eles são barrados, porque ali falta uma carta verde, uma permissão, um seguro no caso para poder passar para a Argentina Então assim, foram situações poucas, digamos assim, mas aconteceu. Então agente se esbarra nessas questões burocráticas que acabam impedindo agente de fazer um trabalho mais digno.

P. Quais são as suas impressões em relação ao aprendizado dos alunos?

E. No aprendizado dos alunos em geral, agente não percebe muita diferença, nem de melhora nem de piora também. Os nossos índices, através dos índices agente percebe, o índice do IDEB e meio que se manteve, então nesse sentido agente não vê muito ganho, nosso ganho maior é na prática mesmo. Agente percebe que os alunos, eles conseguem ter um contato com o pessoal da Argentina no comércio. Eu posso dar o exemplo do meu filho que ele passou por esse programa e quando agente fazia compras na Argentina, ele tinha facilidade em ler rótulos, para conhecer o valor do câmbio, então o ganho, ele é assim, a questão do respeito, eles aprendem a respeitar mais pela convivência os professores brasileiros e argentinos, isso agente percebe nas duas escolas. Apesar de que os alunos argentinos, eles conhecem bem mais o português, mas eles também tem um ganho com certeza com relação a respeito, conhecimento, nesse sentido assim.

P. Como você definiria os benefícios que você consegue obter como professora nesse intercâmbio intercultural?

E. É essa questão cultural mesmo né? Tanto de um lado quanto de outro é o respeito, acho que o ganho maior tá ali, tanto para professoras quanto alunos.

P. Como é que os alunos recebem essa troca de professores?

E. Então, geralmente eles recebem muito bem, na maioria. Más nós temos casos que, por exemplo, ano passado aconteceu um caso uma aluna argentina que a professora foi falar, foi pedir para ela fazer uma atividade e ela falou na sala, comentou assim, “No me gusta Brasil” (risos), então isso acontece e acontece aqui algumas vezes no Brasil também, mas assim na maioria eles recebem muito bem e justamente o projeto existe para isso, pra gente acabar com essa rivalidade. Nós sempre pensamos que o nosso futebol é o melhor e o argentino pensa que o melhor é o deles, então tirando a época da copa do mundo agente vive muito bem com isso, mas na época da copa, não adiante o foguetório aqui na região da fronteira é muito grande, então nos alunos agente tenta quando tem copa, tem jogos olímpicos, geralmente agente faz um trabalho com isso também, agrega ali um projetinho pequeno e inclui no outro ali uma coisa que já estava relacionada a isso agente trabalha, não só Brasil e Argentina, como outros



países, sempre voltados a questão do respeito, do saber se colocar no lugar do outro, de também ficar feliz quando a Argentina ganha, e quando o Brasil ganha. Porque agente se for ver, é uma cidade só, agente tem famílias pouco aqui, pouco lá, brasileiros casando com argentinos, inúmeros. Tenho amigos argentinos que são casados com argentinas. Isso acontece bastante também. Tem uma miscigenação ali nas famílias né? Então porque esse pedacinho nessa divisa tem que fazer uma diferença né? Tem que dividir, nesse sentido de dizer quem é pior, ou melhor? Agente é um povo só aqui, é uma fronteira seca não tem nada separando nós. É só mesmo a questão do limite geográfico.

P. Em sua opinião como os alunos são impulsionados a interculturalidade?

E. Com os projetos que eu já disse anteriormente, os alunos abrem a mente para o outro.

P. O que você pôde notar com base na sua experiência docente sobre o desempenho escolar das crianças que participam do programa? O que tem melhorado com essas práticas interculturais?

E. O IDEB já diz em seu resultado, se mantêm índices quase que iguais. As práticas interculturais ajudam é no respeito e na convivência.

P. Quais são as principais ações e atividades realizadas nesse programa?

E. Então os projetos, que eu já falei antes, tudo em cima do projeto, então são feitas várias atividades sempre com o interesse dos alunos, e agente trabalha com músicas, com vídeos e também, além disso, agente procura sempre que possível fazer uma interação entre os alunos, entre os professores, entre as duas escolas para que eles tenham esse contato mais efetivo.

P. Qual a importância na sua visão da vivência escolar intercultural, específica nessa região?

E. Então como agente mora numa região de fronteira seca, não tem nem um rio que divide nada, então o comércio entre as duas fronteiras é muito grande, os brasileiros

compram na Argentina e os argentinos compram no Brasil, tem partes que não tem barranco nem nada, tem umas escadinhas, tudo facilitando pra gente atravessar pro outro lado. Então é muito simples, agente vai comprar gás, comprar alfajor. O gás é muito barato no máximo trinta e cinco reais um bujão. Então agente faz as compras não só pelo preço, mas em função de qualidade e diferenças de alguns alimentos que só tem lá na Argentina ou só aqui no Brasil, então há muito essa troca no comércio, eu vejo. E acho que vem pra facilitar as coisas aqui na região. O comércio de Dionísio Cerqueira é muito voltado a importação e a exportação têm muitas empresas e qual é o contato deles? São com os Argentinos. Os nossos caminhoneiros..., têm muitos alunos filhos de caminhoneiros que nas férias eles vão viajar pra Argentina, pro Chile então eles têm um convívio grande por essa região ser aqui facilita muito.

P. Como acontece esse projeto intercultural na alfabetização?

E. O primeiro e segundo ano é trabalhado o lúdico, agente não envolve escrita só no terceiro ano. Se o aluno tiver alguma dúvida e perguntar como escreve a professora vai falar, mas agente deixa a curiosidade dele dizer.

P. Como ocorre o ensino intercultural na perspectiva de superação de conflitos regionais?

E. Com base no respeito e na tolerância.

P. Como você avalia a participação das famílias na vida escolar após a instalação do programa escolas interculturais bilíngues de fronteira?

E. Então, no início do programa em 2005, a família participava bastante, mas como tudo que é publico acontece isso infelizmente, foi prometido uma série de coisas, na estrutura física mesmo que seria oferecido com esse programa e infelizmente agente não teve nada disso, então as famílias se decepcionaram e cobraram da gente e acabaram se envolvendo um pouquinho menos, tem algumas situações de encerramento final do ano que eles vem, geralmente é assim que acontece.

P. Qual a importância dessa participação da família junto á escola?

E. A participação da família é tudo na escola, porque a escola não vive sozinha, nem a família né? É uma parceria muito grande.

P. De que forma as famílias são incentivadas a participar das atividades da escola?

E. Agente busca chamar a família, convidamos para encontros, reuniões, conselhos de classe junto com as turmas, agente ta sempre buscando o contato com a família.

P. Quais são as suas perspectivas para a continuidade desse trabalho?

E. Então agente ta limitado um pouco, por causa das nossas séries iniciais e com um pouco de receio que o programa vá acabar em função das nossas séries iniciais, como no programa são só as séries iniciais que participam, nos temos somente três turmas, então se acabar as turmas obviamente vai acabar o programa, ou ele vai ter que fazer parceria com outra escola Existe essa problemática, agente espera que não, que no ano que vem abram mais turmas, mas isso acontece pela escola ser integral e não pelo programa, é bom deixar bem claro isso.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, J. S. A Crise das Identidades na América Latina. **Revista Ambivalências**. V.1, n. jul-dez 2013. p. 178 – 202.
- ALBUQUERQUE J. L. C; SOUSA F. A. **Escolas de Fronteira**: percebendo diferenças, construindo pontes Centro Universitário de Brasília, 2017.
- ALVAREZ, I.M.J. Falar apaisanado: uma forma de designar as línguas na fronteira. 2009. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-graduação em Letras. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria. 2009.
- AROCENA, Felipe. **La Mayoría de Las Personas Son Otras Personas**; un ensayo sobre multiculturalismo en occidente. Montevideo: Estuário Editora, 2012.
- BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.
- BHABHA, H. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- BORGES, Paulo. **Programa Escolas Interculturais de Fronteira**: uma proposta pedagógica intercultural. Programa Salto para o Futuro –TV Escola– 2014.
- BRASIL; ARGENTINA. Ministério da Educação; Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. **Escolas de Fronteira** – Programa Escolas Bilíngües de Fronteiras (PEBF). Brasília; Buenos Aires, mar. 2008.
- CAMPOS, L; CANAVEZES, S. **Introdução à Globalização**- Instituto Bento Jesus Caraça, Departamento de Formação da CGTP-IN, abril. 2007
- CANCLINI, N.G. **Consumidores e Cidadãos**: Conflitos multiculturais da globalização. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2006.
- CANDAU V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. Rio de Janeiro, **Revista Brasileira de Educação**, v.13, n.37, jan/abr. 2008.
- CANEN A. Multiculturalismo e Formação Docente: experiências narradas. Porto Alegre, **Educação & Realidade**, Campinas, v.24, n.2, jul/dez. 1999.
- CANEN A. O Multiculturalismo e os seus Dilemas: implicações na educação. **Comunicação e Política**. Rio de Janeiro, v.25, n.2, p.91-107, 2007. Disponível em: <http://www.cebela.org.br/imagens/Materia/02DED04%20ANA%20Caren.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2018.

CARVALHO F. O. O Programa Escolas Bilingües De Fronteira: Cruzando Territórios. Reconhecendo Culturas? Dourados/MS, **Educação e Fronteiras On-Line**, v.2, n.5, p.132-148, maio/ago. 2012.

FLEURI, R. M. Educação Intercultural: mediações necessárias. Rio de Janeiro, in **Revista Brasileira de Educação** – ANPEd e DP&A, 2003.

FIORIN, J. L. Língua, identidades e fronteiras. **Revista Diversitas** - USP, v. 1, p. 147-164, 2013.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. Tradução de Alexandra Figueiredo, Ana Patrícia Duarte Baltazar, Catarina Lorga da Silva, Patrícia Matos e Vasco Gil. 6. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.

GONÇALVES, D. P. **O falar dos comerciantes brasileiros na fronteira de Jaguarão**-Rio Branco Universidade Federal de Pelotas - Tese de Mestrado – 2013.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11. ed.. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HARTMANN, L. Comunidade narrativa de fronteira: a dinâmica da oralidade entre contadores e ouvintes na região pampeana. **Sociedade e Cultura**. V.11, n1, jan/jun. 2008.

HOBSBAWM, E. **Tempos Fraturados**: Cultura e Sociedade no Século XX. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

LAFIN, G. C. **O Contato linguístico português-espanhol na fronteira entre Brasil e Uruguai**: estado da pesquisa e perspectivas futuras. Trabalho final de curso de graduação em Letras, habilitação Português/Espanhol. Universidade Federal do Rio Grande do Sul– 2011.

LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

MULLER K. M. **Espaços conurbados de fronteiras nacionais**: “Leituras” de jornais locais. Intexto, Porto Alegre: UFRGS, v. 2, n. 13, p. 1-16, 2005.

NUNES, Manoel S. F. **Diversidade cultural no contexto escolar**. Cabo Verde: Universidade Jean Piaget de Cabo Verde, 2011.

PÁDUA, K. C. **Movimentos Identitários, Educação e Povos Indígenas**: novos desafios para a antropologia da educação. 26ª. Reunião Brasileira de Antropologia – Porto Seguro – 2008. Disponível em: [http://www.abant.org.br/conteudo/ANAIS/CD\\_Virtual\\_26\\_RBA/grupos\\_de\\_trabalho/trabalhos/GT%2007/karla%20padua.pdf](http://www.abant.org.br/conteudo/ANAIS/CD_Virtual_26_RBA/grupos_de_trabalho/trabalhos/GT%2007/karla%20padua.pdf) Acesso em: 16 fev. 2018.

PEREIRA S. M. M. V. **Programa de escolas interculturais bilíngues de fronteira: integração e identidade fronteiriça.** Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal de Santa Catarina, 2014. Florianópolis, 2014.

PEREIRA, M.C. **Experiências, vivências e o imaginário na fronteira seca do sul de Mato Grosso do Sul.** Programa Salto para o Futuro –TV Escola– 2014.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal.** 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SANTOMAURO, B. **Não é portunhol: na região da fronteira, brasileiros lecionam na Argentina e argentinos, no Brasil.** Revista Nova Escola, São Paulo, p. 44, ago. 2010.

STURZA, Eliana. **Línguas de fronteiras e política de línguas: uma história das idéias lingüistas.** Universidade Estadual de Campinas - Tese de Doutorado – 2006.

STURZA, Eliana. **Das experiências e dos aprendizados no Programa Escolas Interculturais de Fronteiras.** Programa Salto para o Futuro –TV Escola– 2014.

STURZA, Eliana. **Escolas Interculturais de Fronteira.** Programa Salto para o Futuro – TV Escola– 2014.

TANCINI, P. E. G. **Processos de Interculturalidade no Contexto da Globalização.** Ntercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. Ouro Preto, jun. 2012.

UNESCO. **Relatório Mundial da Unesco: Investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural.** Paris, 2010. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001847/184755por.pdf>. Acesso em 22/08/2017.

UNILA. Disponível em: <https://unila.edu.br/noticia/escolas-interculturais-bil%C3%ADngues> Acesso em 15/06/2016.