

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA**

DENILSON DA SILVA DOMINGUES

**DIVERSIDADES NAS ESCOLAS DA FRONTEIRA: A PRESENÇA DE
ESTUDANTES PARAGUAIOS NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE
PONTA PORÃ**

**Dourados
2015**

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA

DENILSON DA SILVA DOMINGUES

**DIVERSIDADES NAS ESCOLAS DA FRONTEIRA: A PRESENÇA DE
ESTUDANTES PARAGUAIOS NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE
PONTA PORÃ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação – Mestrado em Sociologia, da Faculdade de Ciências Humanas, da Universidade Federal da Grande Dourados como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Sociologia.

Linha de pesquisa: Cidadania, Diversidade e Movimentos Sociais

Orientador: Professor Dr. Walter Roberto Marschner

Dourados
2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

D666d	<p>Domingues, Denilson da Silva. Diversidades nas escolas da fronteira: a presença de estudantes paraguaios nas escolas públicas do município de Ponta Porã. / Denilson da Silva Domingues. – Dourados, MS: UFGD, 2015. 106f.</p> <p>Orientador: Walter Roberto Marschner. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal da Grande Dourados.</p> <p>1. Escola. 2. Fronteira. 3. Identidade. 4. Interculturalidade. I. Título.</p> <p>CDD – 370.9</p>
-------	--

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central – UFGD.

©Todos os direitos reservados. Permitido a publicação parcial desde que citada a fonte.

TERMO DE APROVAÇÃO

DENILSON DA SILVA DOMINGUES

**DIVERSIDADES NAS ESCOLAS DA FRONTEIRA: A PRESENÇA DE
ESTUDANTES PARAGUAIOS NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE
PONTA PORÃ**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Sociologia,
da Universidade Federal da Grande Dourados, pela seguinte banca examinadora:

Prof. Dr. Walter Roberto Marschner/ UFGD (Orientador)

Prof. Dr. Márcio Mucedula Aguiar/ UFGD

Prof.^a Dr.^a Célia Maria Foster Silvestre/ UEMS

APROVADO EM ____/____/____

DEDICATÓRIA

Ao meu avô Justo Domingues (1923 -2012)

In Memoriam

Aquele que me ensinou a superar desafios,
viver com dignidade e a ter valores.

Aquele que admiro, respeito,
e tenho como exemplo.

AGRADECIMENTOS

Expressar meus agradecimentos significa nada mais do que dizer que todos os resultados que alcancei até aqui não são méritos meus. São méritos de todas as pessoas que encontrei por onde passei, pois é delas que nasce a pessoa que sou. Assim, antes de qualquer coisa, devo mencionar os agradecimentos aos meus pais, Donato Domingues e Ivanir da Silva Corrêa, que, em suas mais singelas maneiras, demonstraram valores, caráter, honestidade e acima de tudo humildade. Lembro também meus irmãos Donizete Denis da Silva e Denise da Silva Domingues, que partilharam tudo o que os nossos pais puderam oferecer. Aos meus sobrinhos Denis José e Dener, que me representam a razão verdadeira de viver, e a minha cunhada Ana Adélia, sempre presente.

Agradeço a todos os meus familiares por sempre acreditarem em mim. Aos meus amigos, que mesmo distantes ainda fazem parte da minha vida. A todos os meus mestres, dos quais me orgulho por ter aprendido com eles. E até mesmo meus desafetos, pois a partir deles vejo que o ser humano, com ou sem razão alguma, vive em conflitos.

Existem as pessoas que fizeram parte desta caminhada. Pessoas com as quais convivi, aprendi, levei broncas, e que me ajudaram no desenvolver desta pesquisa. De início, agradeço ao meu professor, e depois grande amigo, um dos meus exemplos Prof. Ms. Marcelo Fontanive, que me indicou à direção para ingressar no Curso de Mestrado. Agradeço aos meus professores da Graduação e do Programa de Pós-Graduação, e, especialmente, aos meus amigos e colegas do programa, que se tornaram verdadeiros irmãos.

Também não posso esquecer-me de meus colegas da escola onde atuo em Campo Grande, a Escola Estadual Arlindo de Andrade Gomes. Todos os professores, funcionários, coordenadores e especialmente meus queridos alunos, que são o que me motiva a melhorar cada vez mais. Nesta escola fiz amizades incondicionais, e construo o meu ser professor. Não posso deixar de destacar a pessoa que me acolheu nesta escola e que se tornou um grande amigo e uma pessoa que me ensinou muito. Continuo aprendendo com ele até hoje: o diretor e professor Dr. Miguel Gomes Filho.

Certamente, durante essa caminhada, esta pesquisa não seria viável sem a contribuição da Diretora da Escola Estadual João Brematti Calvoso, Prof.^a Ms. Eliana Fernandes, e a Diretora Adjunta, Profa. Célia Rodas. Sem esquecer, é claro, dos protagonistas que contribuíram com suas histórias de vida: os irmãos Edson, Elder Villamayor e Ruth Caroline.

Dentre as instituições, devo mencionar a Escola Estadual João Brematti Calvoso, a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), onde me graduei, além da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e da Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul (Fundect), por acreditarem no desenvolver deste trabalho.

Não posso esquecer as professoras que comporão a Banca de Defesa, a Prof.^a Dr.^a Célia Maria Foster Silvestre/ UEMS e ao Prof. Dr. Márcio Mucedula Aguiar/ UFGD, juntamente com a Prof.^a Dr.^a Gicelma da Fonseca Chacarosqui/ UFGD, que contribuiu significativamente para o trabalho.

Por fim, destaco as pessoas mais importantes para a minha vida: a minha companheira, amiga, conselheira e amor Rosimeire Tizzo. A pessoa que compartilho a minha vida e só me fez crescer, como também toda a sua família que me acolheu. E ao meu orientador, Prof. Dr. Walter Roberto Marshner, que mesmo em meio a algumas divergências, não deixou de acreditar em mim e persistiu comigo até o fim. A todos, o meu muito obrigado!

EPÍGRAFE

Jurei mentiras, E sigo sozinho/ Assumo os pecados
Minha vida, meus mortos /Meus caminhos tortos

Meu Sangue Latino /Minh'alma cativa
Rompi tratados /Traí os ritos /Quebrei a lança /Lancei no espaço /Um grito, um desabafo

E o que me importa /É não estar vencido/Minha vida, meus mortos
Meus caminhos tortos/Meu Sangue Latino/Minh'alma cativa

(NEY MATOGROSSO, 2015)

RESUMO

A pretensão deste trabalho é avançar na compreensão da formação de identidades na fronteira, especificamente na relação entre os estudantes brasileiros e paraguaios que frequentam escolas públicas do município brasileiro de Ponta Porã, no Estado de Mato Grosso do Sul. A partir de um levantamento de dados acerca das contradições sociais e culturais que marcam as relações entre estudantes paraguaios e os estabelecimentos escolares brasileiros em questão, reflete-se sobre os processos de construção de identidade nos espaços fronteiriços. Para tal compreensão, busca-se identificar os enredos culturais (linguagens, visão de mundo, relações de pertença, etc.) que se situam no cotidiano dos estudantes de ambos os lados da fronteira, no que se refere à atribuição de significados e às disputas de espaços simbólicos. Assim, os procedimentos metodológicos, em um primeiro momento, tratam de discutir a construção do cotidiano do sujeito de fronteira, aqui abordado como o *cruce*, isto é, o cruzar da fronteira, tanto em aspectos materiais, como a relação entre as duas cidades fronteiriças. Assim, também se pretende mostrar como o sujeito fronteiriço estabelece suas relações cotidianas e como as estruturas de ambas as cidades têm um efeito de simbiose. Em um segundo momento, propõe-se debater o processo de construção da identidade do sujeito fronteiriço, a partir do contexto da escola, destacando os aspectos que marcam a diversidade e singularidade da fronteira. E, por fim, realiza-se uma análise empírica sobre o assunto, utilizando narrativas para descrever como o *cruce* à escola pública brasileira se constitui no cotidiano do sujeito fronteiriço.

Palavras-chave: Escola. Fronteira. Identidade. Interculturalidade.

RESUMEN

La intención de este trabajo es mejorar la comprensión de la formación de las identidades en la frontera entre Brasil y Paraguay, específicamente la relación entre estudiantes brasileños y paraguayos que asisten a las escuelas públicas en la ciudad brasileña de Ponta Porã, Estado de Mato Grosso do Sul. De una colección de datos acerca de las contradicciones sociales y culturales que marcan las relaciones entre estudiantes paraguayos y las escuelas brasileñas en cuestión, reflexionamos sobre los procesos de construcción de identidad en las zonas fronterizas. Para tal entendimiento, buscamos identificar las parcelas culturales (lengua, visión de mundo, relaciones de pertenencia, etc.) que se encuentran en la vida cotidiana de los estudiantes de ambos lados de la frontera, con relación a la atribución de significado y disputas de espacios simbólicos. Así, los procedimientos metodológicos, al principio, tratan de discutir la construcción del cotidiano del individuo fronterizo, abordado en este trabajo como *cruce* - el cruce de la frontera- tanto en aspectos materiales como la relación entre las dos ciudades fronterizas. Tiene también como objetivo mostrar cómo los individuos fronterizos establecen sus relaciones cotidianas, y como las estructuras de ambas ciudades tienen un efecto simbiótico. En segundo lugar, se propone discutir el proceso de construcción de la identidad del individuo fronterizo desde el contexto escolar, destacando los aspectos que marcan la diversidad y singularidad de la frontera. Por último, se realizó un análisis empírico sobre el tema, con la utilización de narrativas, para describir como el *cruce* a la escuela pública brasileña se constituye en el cotidiano del individuo fronterizo.

Palabras clave: Escuela. Fronter. Identidad. Interculturalidad.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 O COTIDIANO DA FRONTEIRA: "O CRUCE"	13
1.1 Conceituando uma prática fronteiriça	13
1.2 O <i>Cruce</i> como prática cotidiana	18
1.3 O <i>cruce</i> na sua materialidade	22
1.3.1 O histórico de uma conurbação	23
1.3.2 Indicadores socioeconômicos recentes	30
1.3.3 A dinâmica comercial	31
1.3.4 A informalidade	32
1.4 O <i>cruce</i> simbólico	34
1.5 O <i>cruce</i> até a escola de fronteira	36
2 FRONTEIRA E IDENTIDADE	40
2.1 Fronteira enquanto universo cultural	40
2.2 As muitas identidades fronteiriças	43
2.3 O “arcaico” e o “moderno” na fronteira	47
2.4 Escola de fronteira como espaço identitário	52
2.5 Considerações acerca do PEIF	57
3 O COTIDIANO DA ESCOLA DE FRONTEIRA	65
3.1 A metodologia de análise	66
3.2 Professor e gestor da Escola de Fronteira	70
3.2.1 A vivência deste pesquisador	70
3.2.2 As professoras Eliane e Célia	71
3.3 A fala dos egressos	79
CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
REFERÊNCIAS	96
ANEXOS	102

INTRODUÇÃO

A fronteira constitui um universo singular que compreende uma intensa gama de especificidades, despertando o interesse em pesquisas em diversas áreas de estudo. Entendida como um lugar conflituoso, limítrofe e multiforme, a fronteira também pode ser vista como um lugar compartilhado, mesclado, lugar de arranjos, encontros e desencontros de culturas e identidades. Dentro deste universo singular, as manifestações presentes no cotidiano revelam também as ambiguidades causadas e o choque entre o tradicional e o moderno.

A fronteira pode ser compreendida como o limite, um ponto de segregação, o distanciamento entre o "nós" e o "eles". Logo, a concepção de fronteira abarca uma série de conceitos definidos, que vão desde a demarcação geográfica espacial dos Estados Nacionais, estendendo-se pelo horizonte dos contrastes sociais e culturais, presentes não somente nas estruturas materiais, mas também simbólicas. Assim, esta pesquisa insere-se na discussão acima, por pretender compreender a configuração da identidade no contexto de fronteira entre Brasil e Paraguai, em cidades unidas não somente geograficamente, mas que compartilham histórias e culturas, em um processo de integração social.

Ainda que abrigue um universo de combinações e arranjos identitários, a fronteira se encontra sob intenso controle institucional, protagonizado pelos Estados-Nação, imprimindo por meio de políticas públicas um padrão hegemônico de dinâmica cultural. Entre as várias políticas que poderiam ser investigadas nesse viés de análise, destaca-se aqui a educação em contexto intercultural. Por isso, esta pesquisa foca o cotidiano das escolas públicas brasileiras do município de Ponta Porã, Mato Grosso do Sul, considerando a intensa demanda de estudantes paraguaios advindos do município paraguaio de Pedro Juan Caballero.

Considerando os inúmeros processos de integração, trocas e conflitos transfronteiriços, interessa-nos saber como as políticas de escolarização de fronteira influenciam na constituição da identidade do indivíduo que, cotidianamente, necessita cruzar a fronteira. Ora, se entendermos a fronteira também como um lugar de busca de oportunidades, então a escola pública brasileira pode figurar como um recurso importante. Trata-se, então, de compreender um pouco do cotidiano do estudante paraguaio que cruza a fronteira, objetivando a escola pública brasileira. Como esta dinâmica interfere na sua identidade?

Segundo Pereira (1997), alguns dos motivos para a busca do estudante às escolas públicas brasileiras estão na gratuidade do ensino, na oferta de materiais didáticos, na

merenda, bem como na presunção de que o ensino público brasileiro possuiria uma qualidade superior ao paraguaio.

A discussão sobre a formação da identidade, não pode ignorar os impactos do intenso processo de globalização, típicos de uma zona de fronteira, com a presença de inúmeros imigrantes de diversas partes do mundo. A linha internacional, marco de divisão geográfica entre os dois municípios, é conhecida pelo seu alto fluxo comercial. Nela, é possível encontrar comerciantes migrantes, chineses, indianos, coreanos e de origem árabe, geralmente estereotipados como "turcos". No lado brasileiro vemos, por sua vez, consumidores, turistas comerciais, também os assim chamados "muambeiros"¹, de diversas partes do Brasil.

O cotidiano da fronteira é marcado também pela ambivalência entre o tradicional e o moderno. Quanto mais próximo da linha de fronteira, os aspectos das tradições culturais, como conversar em guarani, por exemplo, vão se diluindo, dando lugar a uma sujeição ao português. Uma vez que os comerciantes paraguaios têm nos brasileiros seus maiores clientes, é comum estes comerciantes utilizarem o idioma português para facilitar seus negócios. Porém, o tradicional ainda se manifesta em meio às aglomerações, no trânsito de pessoas e mercadorias de diversas partes do mundo, de tecnologia de última geração, misturados com vendedores de chipa e pessoas tomando o tereré.

Diante de tal cenário tão diverso, este trabalho requer, em primeiro momento, um estudo detalhado sobre o conceito de fronteira, assim como sobre seu cotidiano. Posteriormente, partimos para uma análise sobre as subjetividades subjacentes à demanda por escola do outro lado da fronteira, compreendendo a relação entre escola brasileira e estudante paraguaio, nos diferentes pontos de vista que a explicam.

Para que se efetue esta análise, o trabalho será composto por três partes. A primeira parte visa realizar uma breve descrição do cotidiano de fronteira, colocando como características essenciais o ato cotidiano de cruzar a fronteira, tanto nas condicionantes tangíveis/materiais, como intangíveis/simbólicas. Ainda nesta primeira parte, busca-se compreender como o sujeito torna-se protagonista do cotidiano de fronteira, "o sujeito fronteiriço", isto é, o cruzador de fronteira. Finalizamos com a distinção das peculiaridades da escola de fronteira, entendendo esta como um espaço de construção identitária, conflituosa e com fronteiras fixadas pelos grupos que coabitam.

¹ Vendedor de produtos, fruto de descaminho, de baixa qualidade, adquirido e vendido de forma ilegal.

A segunda parte propõe realizar uma discussão acerca da relação entre identidade e fronteira. Perguntamos como podemos definir a identidade fronteiriça, o que marca as peculiaridades presentes no seu cotidiano. Enfim, a partir de que modelos teóricos podemos conceituar a relação entre identidade, cultura e fronteira. Neste contexto, além de analisar como este processo se constitui, buscamos especificar quais são os agentes, as estruturas envolvidas e como eles atuam.

Dentre estes agentes, destacamos o papel da escola, não como um formatador da identidade do sujeito, mas como um agente mediador que, ao assumir este papel, torna-se um reflexo da sociedade em que desempenha essa função.

Quanto ao ambiente escolar, perguntamos: quais são as inferências que podemos observar no estudante quanto à afirmação de sua identidade paraguaia? E quais os momentos em que isso se torna conveniente? Como a escola se porta perante essa condição? Essas são as principais questões que se tornam pertinentes a este trabalho.

Por fim, buscamos descrever brevemente uma das políticas públicas pensadas para promover a interculturalidade no processo escolar, o PEIF - Programa Escolas Interculturais de Fronteira. O que é esse programa? Quais seus objetivos? Como se constitui, quais suas bases legais e como ele opera na fronteira entre Ponta Porã/ Br e Pedro Juan Caballero/ Py?

Na terceira parte, finalizando o trabalho, fazemos uma análise do "viver" a escola de fronteira, com observações e análises da pesquisa de campo. Descrevemos um processo mútuo de adaptação entre estudante e escola. Para essa etapa, utilizamos entrevistas junto às gestoras da Escola Estadual João Brematti Calvoso, na prerrogativa de conhecer um pouco da dinâmica do cotidiano da escola de fronteira e das expectativas sobre o desenvolver da interculturalidade implicadas nas ações pedagógicas, agora também orientadas pelo PEIF.

Também utilizamos outras narrativas, evidenciadas como "histórias de vida" de egressos de escolas públicas de Ponta Porã, que durante sua trajetória residiam no Paraguai e possuem algum elo com a cultura tradicional paraguaia. Dentre essas falas, há também o depoimento de situações vivenciadas pelo "pesquisador", complementando a descrição do *cruce*, na condição de estudante da escola pública de fronteira.

Finalizando o trabalho, buscamos apresentar as conclusões obtidas, procurando ponderar as análises, destacar os pontos de maior culminância nas três partes, contrastar teoria e prática, e trazer algumas consequências para a discussão teórica acerca da identidade de fronteira.

CAPÍTULO 1 - O COTIDIANO DA FRONTEIRA: "O CRUCE"

1.1 Conceituando uma prática fronteiriça

A globalização como um fenômeno da sociedade moderna tem impactado as relações sociais em seu cotidiano mais singular. As transformações que introduzem ainda que, em muitos casos, profundas e permanentes são, contudo, marcadas por profundas ambivalências e contradições. Um dos âmbitos dessas transformações marcadas pela ambiguidade é a formação da identidade. Cultura, etnia ou identidade são conceitos que não podem mais ser entendidos como características essenciais e imutáveis de indivíduos ou grupos sociais. Antes sim, trazem o desafio à teoria social contemporânea de compreendê-los como processos marcados por mediações. A fronteira é um lugar de mediações por excelência.

O fenômeno peculiar em análise ocorre pelas circunstâncias da existência de uma fronteira territorial seca entre Brasil e Paraguai, permitindo livre circulação entre os cidadãos de ambas as nacionalidades. Além da existência de diferenças não somente culturais, mas também políticas e sociais, o cotidiano destes grupos sociais é marcado por uma intensa dualidade entre o tradicional e o moderno, o que leva à articulação de temporalidades e dinâmicas muito específicas.

Os contrastes entre o que é moderno e tradicional revelam que, apesar das tentativas civilizatórias, as desigualdades na dialética da historicidade e do cotidiano do homem moderno permanecem; sendo assim, persistem as tradições, os costumes populares e as questões sociais (MARTINS, 2008). Isso implica dizer que, enquanto em um lado da fronteira os comportamentos estão ligados ao moderno, à globalização, ao cosmopolitismo e ao alto fluxo econômico, no outro lado procura-se manter as raízes tradicionais e os valores simbólicos. A realidade, portanto, se apresenta de forma contraditória, complexa e diversa, assim a justaposição dessas diferenças toma forma.

Apesar desses conflitos fronteiriços, para Canclini (2003, p. 277):

Não se trata, evidentemente, de retornar as denúncias paranóicas, as concepções conspirativas da história, que acusavam a modernização de cultura massiva e cotidiana, de ser um instrumento dos poderosos para explorar os menores. A questão é entender como a dinâmica própria do

desenvolvimento tecnológico reorganiza a sociedade, coincide com movimentos sociais ou o contradizem [...].

Esse desenvolvimento tecnológico e de modernização é construído por uma frente de expansão de uma rede de trocas e de comércio, que “compreende implicitamente a idéia de que na fronteira se cria o novo, nova sociabilidade, fundada no mercado e na contratualidade das relações sociais” (CANCLINI, 2003, p. 135). Sendo assim, o deslocamento da população sobre territórios novos, no qual a situação espacial e social induz pela modernização a novas concepções de vida e mudanças sociais, constitui-se como um ambiente oposto ao das regiões antigas, rotineiras e tradicionalistas.

Para Martins (1997), este contexto da fronteira pode ser interpretado como um lugar de alteridade, o que o torna singular. O conflito faz com que a fronteira seja essencialmente, a um só tempo, um lugar de descoberta do outro e do desencontro, é o lugar dos que por diferentes razões são diferentes entre si. Logo, ocorre um desencontro de temporalidades históricas, em que as distinções culturais ficam evidenciadas.

Para dialogar sobre a complexidade desta fronteira territorial e suas diferenças culturais, adotamos a concepção de Bhabha (1998), que, ao conjecturar sobre o local da cultura, identifica que o indivíduo encontra-se em um “[...] momento de trânsito em que espaço e tempo se cruzam para produzir figuras complexas de diferença e identidade, passado e presente, interior e exterior, inclusão e exclusão” (BHABHA, 1998, p.17). O autor recorre à consciência das posições do sujeito, quando afasta a condição de classe e gênero e ultrapassa as narrativas das subjetividades, focalizando os 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 ideia de sociedade. É na emergência dos interstícios – a sobreposição de domínios da diferença – que as experiências intersubjetivas e coletivas de *nação [nationness]*, o interesse comunitário ou o valor cultural são negociados (BHABHA, 1998, p. 20, grifo do autor).

O “entre-lugar”, portanto, é um local intersticial, ou seja, orgânico, espontâneo, cujos arranjos delineiam várias formas e funções, como uma passagem, um movimento presente de transformação ou transposição, que abre a possibilidade para um hibridismo cultural. As

articulações sociais da diferença funcionam como uma negociação, que busca atribuir autoridade ao hibridismo, que, por sua vez, emerge em ocasiões de transformação histórica.

O “direito” de se expressar a partir da periferia do poder e do privilégio autorizados não depende da persistência da tradição; ele é alimentado pelo poder da tradição de se reinscrever através das condições de contingência e contradição que presidem sobre as vidas dos que são “na minoria”. O reconhecimento que a tradição outorga é uma forma parcial de identificação. Ao reencenar o passado, este introduz outras temporalidades culturais incomensuráveis na invenção da tradição. Esse processo afasta qualquer acesso imediato a uma identidade original ou a uma tradição “recebida” (BHABHA, 1998, p. 21, grifos do autor).

Assim, os embates da fronteira a respeito da diferença cultural possibilitam tanto o consenso como o conflito, contudo, como este processo ocorre de forma dinâmica e em permanente troca, a fronteira reúne e integra, justamente por permitir a circulação entre os pontos extremos. Conseqüentemente a isso, recebe um significado positivo, pois as diferenças culturais interagem.

Um exemplo dessa relação na fronteira pode ser encontrado na justaposição de grande fluxo comercial de produtos de diversas partes do mundo e, ao mesmo tempo, no rito do consumo do tereré², uma prática cultural que não reflete a relação temporal da modernidade, e sim uma relação social permeada de valores tradicionais.

Apesar de complementares, as dimensões econômicas e sociais que condicionam o objeto de análise são distintas. Os fluxos e trocas interculturais da fronteira orientam-se não somente pela busca de oportunidades, mas também como uma prática social cotidiana, um *habitus* fronteiro, ou seja, uma prática social que se reproduz como recurso para a existência e manutenção de uma cultura.

Quando citamos *habitus*, recorremos ao sociólogo Bourdieu (1998), que considera o *habitus* como uma teoria da ação e teoria da prática, sendo um produto da história confrontado por experiências novas e sendo afetado por elas, ou seja, é um conhecimento adquirido e uma prática incorporada no agente em ação, mais do que um ator em ação.

Bourdieu (2004) destaca que a noção de *habitus* foi tratada por diferentes pensadores, em distintas compreensões, como Hegel, Husserl, Weber, Durkheim e Mauss, e que, ao retomar o conceito, sua preocupação foi trazer um sujeito ativo, em perspectiva inventiva, à

² Bebida típica a base de água fria e erva-mate.

prática e às capacidades geradoras das disposições adquiridas e socialmente constituídas. Ou seja, buscou retomar no idealismo o lado ativo do conhecimento prático, como um sistema de esquemas adquiridos que funciona no nível prático como categorias de percepção e apreciação, ou como princípios organizadores da ação, que significa construir o agente social na sua verdade de operador prático de construção de objetos. Bonnewitz (2003) complementa que este conceito garante a coerência entre a sua concepção de sociedade e a do agente social individual e fornece a articulação e mediação entre o individual e o coletivo.

É preciso pontuar que uma das funções da noção de *habitus* no contexto desta pesquisa é compreender a unidade de estilo que vincula as práticas e os bens de um agente singular, ou de uma classe de agente, que é o caso do sujeito fronteiriço. O *habitus* funciona como um “[...] princípio gerador e unificador que retraduz as características intrínsecas e relacionais de uma posição em um estilo de vida unívoco, isto é, em um conjunto unívoco de escolhas de pessoas, de bens, de práticas” (BOURDIEU, 1996, p. 21-22).

Os *habitus* são princípios geradores de práticas distintas e distintivas – o que o operário come, e sobretudo sua maneira de comer, o esporte que pratica e sua maneira de praticá-lo, suas opiniões políticas e sua maneira de expressá-las diferem sistematicamente do consumo ou das atividades correspondentes do empresário industrial; mas são também esquemas classificatórios, princípios de classificação, princípios de visão e de divisão e gostos diferentes. Eles estabelecem as diferenças entre o que é bom e mau, entre o bem e o mal, entre o que é distinto e o que é vulgar, etc., mas elas não são as mesmas. Assim, por exemplo, o mesmo comportamento ou o mesmo bem pode parecer distinto para um, pretensioso ou ostentatório para outro e vulgar para um terceiro (BOURDIEU, 1996, p. 22).

Este conceito permite compreender de que forma o sujeito fronteiriço se torna um ser social, e está na base daquilo que define sua personalidade e seu estilo de vida. Torna-se como uma espécie de grade de leitura e de linguagens, em que são expressas, pelas diferentes práticas, bens possuídos, opiniões expressas e diferenças simbólicas, como “[...] um princípio unificador a partir de estruturas simbólicas que orientam um estilo de vida” (BOURDIEU, 2007a, p. 74). *Habitus*, portanto, significa um agente em ação, uma estratégia prática do campo científico e o lado ativo do conhecimento prático.

Neste contexto, cabe adotar o *habitus* fronteiriço, considerando-o como um “[...] fundamento objetivo de condutas regulares, e, se é possível prever as práticas [...], é porque o *habitus* faz com que os agentes que o possuem comportem-se de uma determinada maneira

em determinadas circunstâncias” (BOURDIEU, 2004, p. 98). Sendo assim, a ação do sujeito fronteiriço ocorre de maneira regular que pode ser provisionada, ou seja, antecipada de acordo com as práticas das experiências cotidianas, mesmo não se originando de uma regra ou lei explícita. No entanto, o *habitus* gera espontaneidade e se afirma no confronto improvisado com as situações do cotidiano, que não são estáticas, e, portanto, vão sendo codificadas com os novos fluxos e trocas situadas nos limites das construções estruturais que as definem.

Dentre estes inúmeros fluxos e trocas, destaca-se a busca constante de políticas públicas. Em busca da educação pública brasileira, famílias que habitam a fronteira do lado paraguaio protagonizam situações de intenso contraste entre trocas e conflitos nos complexos sociais e culturais resultantes das relações fronteiriças. Como em um movimento pendular, esses indivíduos ora se entendem pertencentes a um complexo cultural pertinente à nacionalidade paraguaia, ora se colocam em situações de conformidade à cidadania brasileira, na busca de oportunidades que os promova a melhores condições sociais. Diante deste fenômeno, desta – se assim podemos descrever – vivência de fronteira, inúmeros questionamentos tornam-se pertinentes à realidade, entre eles, as lutas pela apropriação dos bens culturais.

Bourdieu (2007a) assinala que essas lutas são, inseparavelmente, simbólicas pela apropriação desses sinais distintivos, como os bens ou práticas classificados pela conservação ou subversão dos princípios de classificação dessas propriedades distintas:

Por conseguinte, o espaço dos estilos de vida, ou seja, o universo das propriedades pelas quais se diferenciam, com ou sem intenção de distinção, os ocupantes das diferentes posições no espaço social não passa em si mesmo de um balanço, em determinado momento, das lutas simbólicas cujo pretexto é a imposição do estilo de vida legítimo e que encontram uma realização exemplar nas lutas pelo monopólio dos emblemas da “classe”, ou seja, bens de luxo, bens de cultura legítima ou modo de apropriação desses bens (BOURDIEU, 2007a, p. 233).

Sendo assim, a dinâmica do campo fronteiriço, no qual os bens culturais se produzem (reproduzem e circulam), proporcionam espaços distintos que são marcados pelas lutas fundadas sobre o acúmulo de capital simbólico, que é estabelecido nessas regiões fronteiriças. Além das lutas simbólicas, o espaço de fronteira possibilita que os agentes sejam posicionados hierarquicamente, logo as suas culturas possam ser ressignificadas, e, dessa forma, contribuem para a constituição de suas identidades.

1.2 O *Cruce* como prática cotidiana

Esta pesquisa, ao inserir-se no contexto de fronteira, busca identificar as estratégias na construção dessas identidades em meio às trocas, convivências e resistências que preservam ou ressignificam os elementos que configuram as práticas sociais. Como determinados valores, comportamentos e costumes são exteriorizados e condicionados em um espaço distinto de modo a formar cenários culturais específicos, envolvidos na construção de uma identidade nacional?

Para compreender essa pergunta, fazemos uso de uma expressão conhecida pelos fronteiriços – o *cruce* – que abarca o sentido das práticas cotidianas e, mais além, designa um modo de ser: o cruzar da fronteira.

A pesquisadora Eliana Sturza (2014, p. 5) adota o termo *cruce* não como um conceito, mas como uma expressão que significa “travessia, que em algumas fronteiras é a ponte; em outras, a balsa; em outras, apenas a rua”, e ainda complementa:

Tomo a palavra “Cruce” como palavra que melhor designa a noção de fronteira à qual mobilizamos. Ela sustenta as discussões em torno das problemáticas de pesquisa bem como das condições sócio-históricas que consideramos relevantes para sustentar nossas percepções e interpretações a respeito da situação das línguas da fronteira e na fronteira. Este “cruce”, que para nós é constitutivo do sentido de fronteira, reflete o modo como se configura um espaço de pesquisa onde se enfoca, sobremaneira, a circulação das línguas, nos seus diferentes status, sejam elas as nacionais - Português e Espanhol; próximas - uma com relação à outra, e ainda, segundo o contexto que se escolhe, as de imigração e/ou indígenas. Todas essas línguas disputando o direito político à palavra (STURZA, 2010, p.1).

Podemos comparar o *cruce* com a metáfora utilizada por Sauer (1987) quando se refere à itinerância do sujeito que devido à necessidade, constantemente, desloca-se à procura de alternativas à sobrevivência. O autor utiliza a obra do romancista Guimarães Rosa, Grande Sertão Veredas, a respeito do termo travessia:

[...] travessias implicam planos, desvios, percalços, retomadas, processos de elaboração e execução com resultados ou "pontos de chegada" frequentemente distintos dos previamente estabelecidos. [...] pois, como poetiza Guimarães Rosa, o real "se dispõe para a gente é no meio da travessia" (SAUER, 1987, p. 255).

A pesquisadora Farias (2009) adota o termo de vida-travessia, que considera como o ponto de partida e de chegada ao mesmo tempo, com permanências e mudanças, com ocultamento da dominação, mas também como resistências constantes, silenciosas, diretas e explícitas. Marschner (2008) considera que o que se torna fator decisivo para novas decisões e estratégias no contexto de constante itinerância é a manutenção de certas tradições e práticas sociais entre os migrantes, afiançadas em um acúmulo de experiência em considerar riscos e chances. Portanto, o termo *cruce* não se trata de um conceito, mas de uma expressão a partir do empírico, que se assemelharia ao *habitus* de fronteira. A esse respeito, Martins (2012) considera que a fronteira não se resume à fronteira geográfica, mas contempla a fronteira da civilização, a fronteira espacial, fronteira de culturas e visões de mundo, sobretudo, fronteira do humano.

Sendo assim, a fronteira é a fronteira da humanidade. No processo de travessia, busca-se reconhecimento, autonomia, espaços de participação política e, por isso, é possível a construção de identidades, que se fortalecem nas adversidades, possibilita a reconstrução dos mecanismos de autoconhecimento e de autovalorização na vida-travessia.

Assim, podemos evidenciar o *cruce* como a dinâmica das relações de fronteira, no que tange todo o cotidiano de ambos os lados – as trocas, os lugares, a história e as condições particulares que marcam e mesclam a singularidade de uma cultura de fronteira –, que é propiciada pelo *cruce*, isto é, o ato de cruzar a fronteira. Cruzar a fronteira, ou realizar a travessia, não representa apenas algo tangível, que se materializa em questões espaciais ou geográficas, mas também se manifesta nas trocas simbólicas, nas temporalidades e nos processos de interação e distinção entre as culturas.

A fronteira entre as cidades de Ponta Porã, Brasil, e Pedro Juan Caballero, Paraguai, apresenta marcas expressivas do *cruce*, elementos que nos remetem desde a sua formação histórica até as atividades mais corriqueiras de sua população. A construção da relação entre esses dois povos é marcada por intenso elo de interdependência, diálogos de reciprocidade, relações amistosas, mas também e intrinsecamente de rivalidades e aversões. O compartilhar um espaço de fronteira dá-se também a partir de processos de distinção permeados de disputas, conflitos, relações hierarquizadas, resquícios de histórias e de subordinação entre povos.

Ao tomar o *cruce* como o elemento gerador das práticas cotidianas do sujeito que habita a fronteira, podemos identificá-lo como o *habitus* da fronteira, isto é, o estilo de vida herdado de um capital cultural que se manifesta tanto nos recursos materiais, como nas estruturas simbólicas.

Contudo, antes de tratarmos do capital cultural, é preciso retomar o conceito de capital, que, segundo Bonnewitz (2003), é possível distinguir quatro tipos: o capital econômico, que é constituído pelos diferentes fatores de produção e pelo conjunto de bens econômicos; o capital cultural, que corresponde ao conjunto de qualificações intelectuais produzidas pelo sistema escolar ou transmitidas pela família; o capital social, que se define como o conjunto de relações sociais que se dispõe um indivíduo ou grupo; e, o capital simbólico, que corresponde ao conjunto dos rituais ligados à honra e ao reconhecimento.

Para Bourdieu (1998), capital cultural é o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de vinculação a um grupo, como um conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns – que podem ser percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos –, mas também são unidos por ligações permanentes e úteis.

O capital cultural pode existir de três formas: no estado incorporado, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo; no estado objetivado, sob a forma de bens culturais (quadros, livros, instrumentos, máquinas), que constituem a realização de teorias ou de críticas e a problematização das mesmas; e, no estado institucionalizado, que é a forma de objetivação e a garantia da propriedade (BOURDIEU, 1998). Isso implica dizer que essas ligações acontecem a partir das relações objetivas de proximidade de espaço geográfico, ou econômico e social, considerando que são trocas materiais e simbólicas, e que supostamente consideram o reconhecimento desta aproximação.

Neste sentido, a noção de capital cultural também está ligada à abordagem econômica, que se acumula, transmite-se pela herança e permite extrair lucros, ou seja, a expressão é utilizada para analisar situações de classe na sociedade e como um recurso de poder. Esse capital cultural não pode ser transmitido instantaneamente, visto que ocorre de forma dissimulada e inconsciente, e não pode ser adquirido para além das capacidades de apropriação de um agente singular, ou seja, do sujeito que habita a fronteira.

No caso, os processos de integração política, econômica, as constantes trocas de bens e serviços, de um modo geral, se apresentam como as alocações de recursos materiais, enquanto

as estruturas simbólicas situam-se em questões referentes às práticas que deflagram nos processos de construção identitária, como a variação linguística, as heranças e ressignificações de patrimônios culturais e a própria caracterização do sujeito fronteiriço.

Nessas contradições, ainda é possível observar uma forma de hierarquia promovida não somente pelas heranças históricas, mas pelas relações contemporâneas criadas pelo fluxo comercial de fronteira. Enquanto Pedro Juan Caballero destaca-se pelo alto fluxo do turismo comercial, que tem os brasileiros como seus maiores clientes, oriundos de regiões mais distantes da fronteira; Ponta Porã, em contrapartida, acaba por fornecer bens e serviços públicos, que atendem a população de ambos os lados.

Assim, um dos inúmeros *cruces* que marcam o perfil da fronteira entre Ponta Porã e Pedro Juan Caballero encontra-se na zona de comércio, sendo que a cidade paraguaia é conhecida por seu turismo comercial, no qual os brasileiros, em sua maior parte, vindos de outras regiões, são os maiores consumidores. Este *cruce* realizado pelos brasileiros estigmatiza esta relação de hierarquia, na qual o brasileiro, nas relações comerciais, é comumente chamado de “patrão”. Essa relação, ainda que apresentada como natural, representa uma situação imposta, em que o comerciante paraguaio se vê coagido a ter certo domínio da língua portuguesa, pois, mesmo em território paraguaio, o idioma predominante é o português.

O *cruce* protagonizado por parte da população paraguaia manifesta-se pela busca das instituições sociais do lado brasileiro, como educação básica e saúde. Também é comum encontrar cidadãos paraguaios realizando trabalhos informais ou em condições precárias, demonstrando certa condição de submissão ao brasileiro.

O *cruce* implícito nas relações de fronteira apresenta-se também no seu aspecto intangível, ou seja, atinge as estruturas simbólicas presentes na construção das identidades dos indivíduos que, em um contexto de trocas e conflitos culturais, tendem a apresentar designações variáveis, objetivando interesses de acordo com a situação em que este indivíduo se encontra no momento. Trata-se das conveniências que fazem com que sentimentos de pertença a uma ou outra cultura passem a ser estratégicas. Situações como essas apresentam as circunstâncias nas quais o sujeito fronteiriço projeta a sua identidade.

Dentre essas situações que o cotidiano da fronteira apresenta, o *cruce* do estudante paraguaio que busca a educação pública brasileira torna-se um ponto de intenso debate, não somente junto aos envolvidos na gestão da integração política, mas também junto a

educadores e cientistas sociais. Quais são os reais interesses presentes neste fenômeno? Como as escolas, na sua função institucional, se portam perante essa realidade? E o estudante, qual a sua dinâmica identitária perante as realidades ambíguas que, de certa forma, o obrigam a estar em constante negociação de seus sentimentos de pertença?

Para a elaboração desta análise, em primeiro momento, propõe-se descrever o fenômeno do *cruce* em suas manifestações materiais e simbólicas, contrastando com a realidade vivenciada na fronteira entre os municípios de Ponta Porã, Brasil, e Pedro Juan Caballero, Paraguai. Descrever também como o *cruce* se reflete na escola pública brasileira, na categoria de escola de fronteira, por ter como sua singularidade o desafio de conviver com o choque cultural de duas nacionalidades que, ao mesmo tempo, são distintas e complementares.

1.3 O *cruce* na sua materialidade

Ao propor uma análise sobre a materialidade do *cruce*, buscamos entender como o viver da fronteira se dá em situações concretas e nas práticas sociais da realidade do cotidiano local. Entendemos, por outro lado, que a dimensão material da prática não é estanque, mas está sempre imbricada com a dimensão simbólica. Assim, por exemplo, a linguagem – o domínio e uso do português, do espanhol, guarani e até inglês – é sujeita às similaridades e aos contrapontos de indicadores sociais, aspectos econômicos e variações dos padrões culturais que se mesclam ou se repelem. A materialidade do *cruce* se manifesta também nestes aspectos.

A partir deles, é possível dimensionar algumas necessidades supridas pelo ato de cruzar a fronteira, como por exemplo, as políticas públicas brasileiras de educação e saúde, que podem ser usufruídas por paraguaios, ou ainda, a facilidade da circulação de mercadorias de importação que Pedro Juan Caballero oferece ao brasileiro de várias partes do Brasil que usufrui do "turismo de compras".

1.3.1 O histórico de uma conurbação

De acordo com Nunes³, o termo conurbação surgiu com a consolidação do urbanismo enquanto uma “ciência” e significa a junção de cidades com seus arredores, que define os seus contornos. Segundo o autor, a definição deste conceito foi indicada pelo escocês Patrick Geddes, introdutor ao termo nos estudos relacionados ao urbanismo.

Para enfocar esses desenvolvimentos, na verdade transformações, da tradição geográfica da cidade e do campo, onde crescemos, e expressá-los com mais propriedade, precisamos de um pequeno aumento do nosso vocabulário; a expressão de uma nova ideia, para a qual ainda não existe um vocábulo, merece uma nova palavra. Essas cidades-região, essas cidades-agrupamento, pedem um nome. Não podemos chamá-las constelações; o vocabulário conglomerações parece mais próximo da realidade presente, mas ainda não é pertinente. E conurbações? Essa talvez seja a palavra necessária, a expressão dessa nova forma de agrupamento demográfico, que já está, subconscientemente, desenvolvendo novas formas de agrupamento social, e, em seguida, de governo e administração bem definidos (GEDDES, 1994, p. 48 apud NUNES⁴).

Sendo assim, a conurbação não se refere apenas ao sentido de aglomeração ou agrupamento de cidades em um contexto abstrato, mas sim a uma nova forma de agrupamento demográfico e agrupamento social, em que se definem novas formas de governo e administração.

Assim, apresentamos as semelhanças entre ambas as cidades. Fatos que respondem a um processo de conurbação, provocado pela proximidade enquanto cidades gêmeas⁵. A iniciar pela sua formação histórica, a relação desses dois povos foi marcada de forma conflituosa, resquício da Guerra do Paraguai (1864-1879), fato que alicerçou o processo de colonização das cidades, assim como o ciclo da erva-mate na região.

³Enciclopédia discursiva da cidade. Disponível em <http://www.labeurb.unicamp.br/endici/index.php?r=verbete/view&id=39>. Acesso em 06.11.15.

⁴Idem

⁵ Decreto nº 8.161, de 18 de dezembro de 2013. "Segundo o Ministério da Integração Nacional, serão considerados cidades gêmeas os municípios cortados pela linha de fronteira, seja essa seca ou fluvial, integrada ou não por obra de infraestrutura, que apresentem grande potencial de integração econômica e cultural, podendo ou não apresentar a unificação da malha urbana com cidade do país vizinho. Não serão consideradas cidades gêmeas aquelas com população inferior a 2 mil habitantes."

Com base nesses marcos históricos, a construção da relação entre os dois povos é marcada por intenso elo de interdependência, por relações de reciprocidade, mas intrinsecamente de rivalidade e aversão. A partir do início do século XX, o crescimento demográfico dessa “região” ocorre devido a sua vocação de entreposto comercial, alicerçada na produção da erva-mate e na transitoriedade de manufaturas entre os dois países.

Segundo Oliveira (2005), as primeiras famílias de emigrantes que se situaram na região de Ponta Porã eram de gaúchos derrotados na Revolução Federalista, em seguida, imigrantes da Europa e de países vizinhos, como o Uruguai, atraídos pela ideia de progresso na fronteira. Assim, em 1912, o município de Ponta Porã separa-se do distrito de Bela Vista. A partir da década de 1950, ocorre uma série de avanços das atividades econômicas, destacando o início do cultivo do café em ambas as cidades. Paralelo ao cultivo do café, principalmente nos momentos de declínio do mercado, a cultura ilícita da maconha se apresentou como uma alternativa. O desenvolvimento deste cenário econômico produziu rótulos de uma região marcada por crimes e contravenções.

A partir da década de 1960, outros processos começam a ampliar as atividades econômicas, desencadeando outras relações entre as duas cidades, a destacar a expansão e diversificação das atividades agrícolas e o comércio de reexportação. Ponto crucial nos fenômenos em que a prática do *cruce* se manifesta.

No processo de conurbação, se projetam inúmeras integrações com aspectos econômicos, políticos e sociais, tornando possível presenciar o *cruce* na sua institucionalidade, ou seja, nas dinâmicas econômicas, políticas e sociais de cada lado da fronteira. Este e demais fenômenos alicerçam o cotidiano da fronteira, possibilitam o *cruce* em aspectos institucionais.

Inúmeros acordos binacionais integram não somente a gestão política, como políticas públicas que atendam os anseios da população fronteiriça. Um projeto que se pode mencionar, o de revitalização da linha de fronteira, financiado pelo Programa URB-AL III, mantido pela Comunidade Europeia, foi gerenciado por duas entidades da Espanha (Conselho Provincial de Málaga e pela organização não governamental – ONG, denominada *Paz y Desarrollo*). O projeto iniciou em 2009, com o propósito de recuperar a praça Lício Borralho, situada na linha internacional, onde encontra-se o maior fluxo comercial entre as cidades.

A revitalização de linha de fronteira é um programa das autoridades europeias e latino-americanas vinculadas à Comissão Europeia (CE). Esta perspectiva política de

descentralização euro-latino-americana (URB-AL III) denomina-se programa URB-AL III, pelo fato de ser uma terceira experiência sucessiva, iniciando em 2009 com o término em 2012, sendo um projeto de reurbanização do espaço compartilhado entre os dois povos. Esta revitalização serve como um instrumento de coesão social, tanto em uma projeção de uma identidade comum às duas cidades, como em um processo de ação política conjunta, em que as estruturas administrativas trabalham em cooperação.

Tais ações, acordos e tratados políticos são fortes antecedentes da dimensão projetada nas complexidades que o *cruce* envolve, pois em se tratando de um espaço de fronteira, a confluência do local e global estabelece relações díspares, nas quais as práticas cotidianas, corriqueiras, pertinentes ao pensamento coletivo, afetam diretamente as ações de integração funcional, tanto nos âmbitos políticos, como nos econômicos.

A partir da observação desses processos irradiados pelo *cruce*, é notório o logro de inúmeros processos de integração funcional. Processos estes que, de acordo com Oliveira (2005), possibilitam promover uma tipologia específica a cada situação de fronteira, de acordo com o nível de integração funcional e formal:

[...] são formas de integração funcional: o comércio, o serviço e a produção industrial de vizinhança, aquela que consolida a complementaridade cotidiana, os empréstimos de máquinas, instrumentos e equipamentos realizados, em especial, no setor rural, e as manifestações realizadas entre unidades de administração local não sustentadas em acordos jurídicos. Ainda que não exclusivo, a maioria absoluta das manifestações funcionais é sustentada pelo circuito inferior da economia; trata-se de uma parte da economia pouco moderna. A integração formal pode ser configurada como aquela que se enquadra com a geral legalidade, como os acordos bilaterais, as importações e exportações aduaneiras, estabelecimento de entidades supranacionais, intercâmbios estudantis, programas de controle sanitário entre países, etc. Aqui, também, não há exclusividade, mas a maioria das articulações econômicas são dadas pelo circuito superior, especialmente pelos seus “elementos impuros” (comércio export e import, indústrias de exportação) e pelos “elementos mistos” (atacadistas e transportadores) [...] (OLIVEIRA, 2005, p. 383-384).

Sob esta ótica, é possível dimensionar o nível de integração da região de Ponta Porã e Pedro Juan Caballero como uma zona de alta integração nas duas formas, pois apresentam uma intensa troca de relações, nos âmbitos político e econômico. Oliveira (2005) define este nível de integração como "fronteira viva", na qual seus habitantes não se constroem em trocar relações, mesmo sendo de nações distintas. Interagem e constituem espaços próprios comuns, trocam informações, relações e recursos materiais, assim estabelecendo um novo

território, com normas e articulações definidas e convenientes a suas realidades. Também como uma área de constante tensão, afirma Oliveira:

Pedro Juan Caballero e Ponta Porã formam uma conurbação vibrante, recheada de ações formais e complementaridades funcionais plurais. Local onde habitam 120 mil pessoas na região urbana e, mais de 150 mil, se contado o setor rural; estabelecem um nível de convivência com intensa complementaridade [...]. O nascimento, quase concomitante, destas cidades com um crescimento e com características muito próximas, desde a exploração da erva-mate, sempre impôs limites ao avanço indiscriminado de uma parte sobre a outra, possibilitando criar uma interação recheada de inter-relações históricas, culturais e sociais, ainda que rivais. (OLIVEIRA, 2005, p. 404).

Para ter noção da dimensão da fronteira, segue imagem de satélite, em que é possível observar o cenário geográfico com maior precisão.



Figura 2: Imagem de satélite das cidades de Ponta Porã (BR) e Pedro Juan Caballero (PY).
Fonte: Disponível em Google Earth. Acesso em 06.11.15.

A delimitação física e política da fronteira entre essas duas cidades configura-se como uma fronteira seca, marcada pela simples travessia de uma rua. De acordo com a Reestruturação do Programa de Desenvolvimento da Faixa de Fronteira (PRPDFF) do governo brasileiro, Ponta Porã e Pedro Juan Caballero são definidas como “cidades gêmeas” devido a sua integração física existente. Além disso, estão localizadas na “zona de fronteira”, apresentando uma paisagem específica, com alta transitividade, possuindo diferenças, fluxos e interações provenientes da conjuntura transfronteiriça (BRASIL, 2009).

Segundo o §2º do artigo 20 da Constituição Federal de 1988, a zona de fronteira é a extensão territorial que se caracteriza geograficamente por ser uma faixa de até 150 km de largura ao longo de 15.719 km da fronteira terrestre brasileira, que abrange 588 municípios de 11 Unidades da Federação: Acre, Amapá, Amazonas, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Pará, Paraná, Rio Grande do Sul, Rondônia, Roraima e Santa Catarina. Essa área corresponde a 27% do território brasileiro e reúne uma população estimada em dez milhões de habitantes. O Brasil faz fronteira com dez países da América do Sul e busca a ocupação e a utilização da Faixa de Fronteira de forma compatível com sua importância territorial estratégica (BRASIL, 2009), conforme pode ser observado no mapa a seguir:

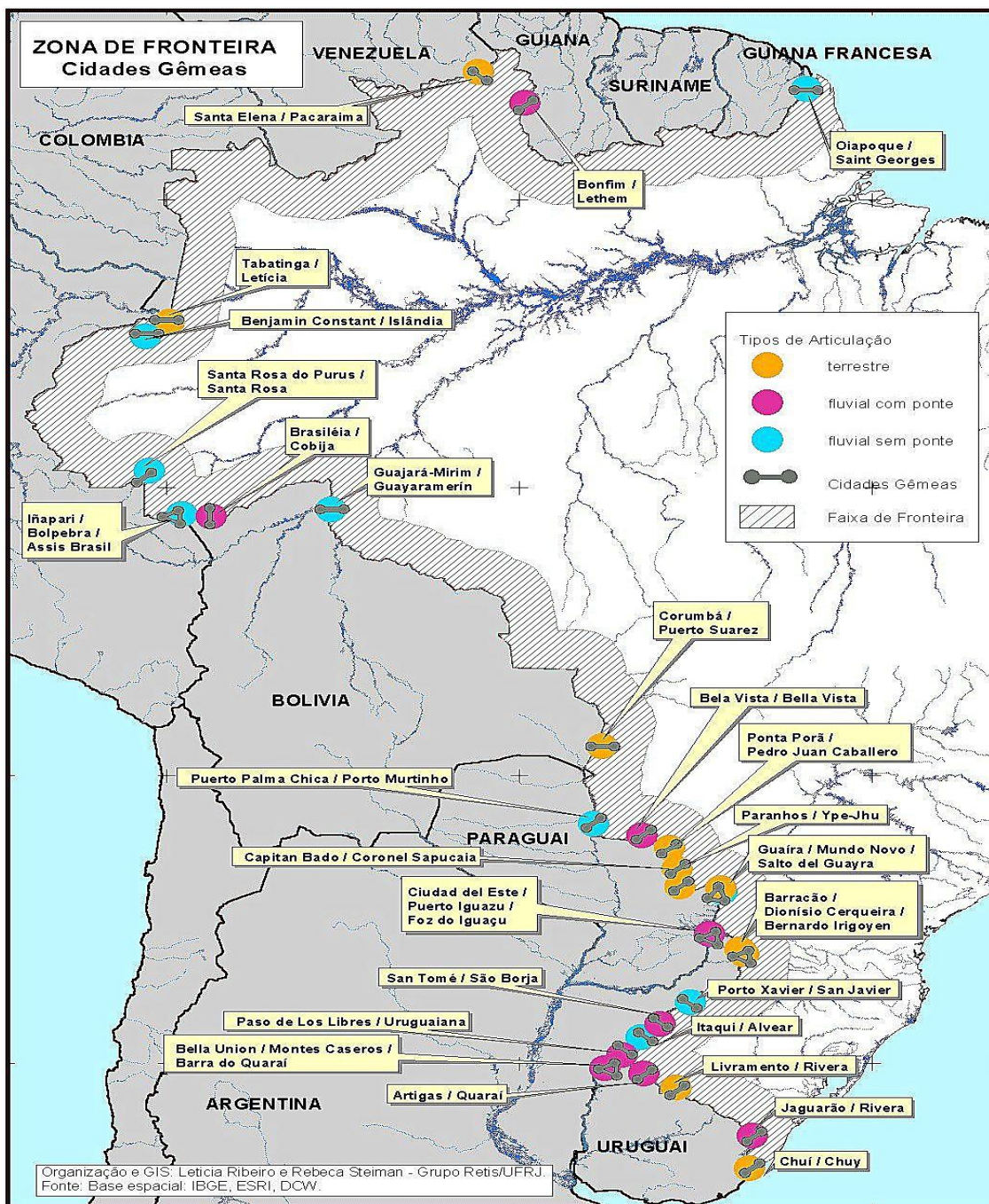


Figura 1: ZONA DE FRONTEIRA – CIDADES GÊMEAS.

Fonte: Disponível em http://www.retis.igeo.ufrj.br/atlas_de_frenteira/atlas/paginainicio.htm. Acesso em 06.11.15.

Segundo o IBGE (2015), o Programa de Promoção do Desenvolvimento da Faixa de Fronteira busca identificar as unidades político-administrativas do Brasil que estão sob as regras de segurança nacional, em especial, no que se refere a obras públicas de engenharia civil, participação de estrangeiros em propriedades rurais, concessões de terras e serviços e auxílio financeiro do governo federal. Sendo assim, a Faixa de Fronteira oferece condições

em promover o desenvolvimento de estruturas físicas, sociais e produtivas, procurando construir e desenvolver potencialidades locais e articulá-las a outros países da América do Sul.

Este programa possibilita que sejam realizadas manutenções e atualizações de banco de dados sobre a condução de atividades ou áreas estratégicas concedidas a particulares, pessoas físicas ou jurídicas (BRASIL, 2009). Sua importância é estratégica devido à complexidade do local, principalmente, em regiões fronteiriças, que é caso em que esta pesquisa se insere.

Outro fator importante no marco legal, diz respeito aos acordos bi e multilaterais, visto que estes estabelecem as bases jurídicas legais para o aperfeiçoamento das relações com os países vizinhos na zona de fronteira, no sentido de promover uma maior integração econômica e social e o desenvolvimento da região. Os acordos bilaterais mostram que a política governamental para as regiões de fronteira tem privilegiado negociações com cada país, ao invés de criar normas gerais que regulem as interações na Faixa de Fronteira como um todo, sendo a geografia e os diferentes graus de interações econômica e social fatos que influenciam e evidenciam o tratamento diferenciado na legislação (BRASIL, 2009, p. 18).

A Faixa de Fronteira, entre outros objetivos, busca promover a convergência das políticas públicas setoriais para o enfrentamento das desigualdades intra e inter-regionais, considerando a diversidade socioeconômica e cultural da região; articular a soberania nacional com o desenvolvimento regional, em sua dimensão produtiva, social, institucional e cultural, beneficiando os dois lados da fronteira e levando em consideração a peculiar interdependência dos municípios de fronteira, em especial das cidades-gêmeas; e, formular e promover a implementação das potencialidades endógenas, em diversas escalas espaciais, valorizando espaços sub-regionais e visando à inserção social e produtiva das populações locais (BRASIL, 2009).

Segundo Machado (2010), um fato que caracteriza as relações presentes em um ambiente de fronteira, caracterizado como cidades gêmeas, é que este local torna-se um espaço cosmopolita, pois é notória a presença de diversos grupos, com várias nacionalidades. Nas palavras de Machado (2010, p. 69):

[...] as cidades-gêmeas são, no mínimo, bi-nacionais, mas com frequência abrigam pessoas de diferentes lugares do país e do mundo, em parte atraídas pela possibilidade de ser mais um 'estrangeiro' em meio a outros. Geralmente

considerado como algo 'natural' pelos habitantes locais, o ambiente cosmopolita fundamentado na diversidade cultural e étnica pode ser explorado por políticas de desenvolvimento urbano – alimentos, música, bilinguismo, arquitetura, etc., são elementos que enriquecem a qualidade de vida e a convivência transfronteiriça ao mesmo tempo em que reafirmam a heterogeneidade do lugar e, com ela, a possibilidade de se articular a redes de diversos tipos e origens.

Esta transitoriedade nos leva a entender que o *cruce* proveniente desta região fronteiriça em seus aspectos materiais e os deslocamentos socioeconômicos derivados do cenário da globalização são contrastes perceptíveis que ocorrem devido às necessidades que se apresentam no cotidiano dos povos que compartilham, não apenas do espaço geográfico, mas também de bens, serviços, instituições sociais, e todo um aparato que faz com que se obtenha um alto fluxo de integração social. E assim, cada grupo busca a sua forma, subterfúgios de coexistir sem que seja completamente ofuscado por outro grupo, afirmando a sua identidade.

1.3.2 Indicadores socioeconômicos recentes

Como tentativa de explorar um pouco mais a materialidade do *cruce*, cabe colocar em evidência possíveis indicadores que demonstram a relação entre a população de Ponta Porã e Pedro Juan Caballero. A partir destes indicadores, tornam-se notórias algumas especificidades que caracterizam o *cruce* material entre estas cidades.

Segundo os dados⁶ do SEBRAE/MS (2010), utilizando como fontes os dados do IBGE, SEMAC, PNUD para Ponta Porã e para Pedro Juan Caballero apenas o PNUD, apesar de existirem alguns contrastes significativos, ambas as cidades apresentam indicadores sociais similares. Ponta Porã possui aproximadamente 72 mil habitantes, enquanto Pedro Juan Caballero possui mais de 93 mil. Diante desses números, algumas diferenças mais perceptíveis estão na concentração urbana, enquanto Ponta Porã apresenta cerca de 89% dessa população em área urbana, Pedro Juan Caballero apresenta apenas 79%. Quanto à distribuição de habitantes por idade e gênero, as cidades apresentam dados muito similares. Os indicadores que apresentam diferenças mais distanciáveis estão ligados a questões econômicas e à

⁶ Os dados comentados são apresentados em uma tabela, presente em SEBRAE/MS (Org): **Mato Grosso do Sul sem fronteiras: características e interações territoriais: Brasil, Bolívia, Paraguai**. Campo Grande: Visão, SEBRAE/MS, 2010.

qualidade dos serviços públicos oferecidos em cada país. No aspecto econômico, o indicador mais contrastante entre as duas cidades é o índice de Gini⁷, que se refere ao instrumento para medir o grau de concentração de renda em determinado grupo e a desigualdade social, em que aponta a diferença entre os rendimentos dos mais pobres e dos mais ricos. No caso de Ponta Porã, o índice apresenta uma escala de 0,44, enquanto Pedro Juan Caballero apresenta 0,53.

Em referência à qualidade dos serviços públicos, o ponto crítico situa-se no distanciamento das taxas de mortalidade infantil e analfabetismo. Enquanto Ponta Porã apresenta uma taxa de mortalidade infantil de cerca de 21%, e de analfabetismo de 9,5%, Pedro Juan Caballero apresenta 33% de mortalidade infantil e 13% de analfabetismo. Apesar dessa margem negativa, Pedro Juan Caballero apresenta um dado bastante peculiar na sua projeção em crescimento demográfico em relação à Ponta Porã, enquanto a cidade brasileira apresenta um crescimento demográfico de 2,4%, a paraguaia cresce mais de 11%.

1.3.3 A dinâmica comercial

A manifestação do *cruce* encontra intrínsecas relações com as práticas sociais, as estratégias de reprodução social e a alocação de serviços públicos. Observa-se o fato de muitos cidadãos paraguaios, mesmo residindo em uma região rural, em Pedro Juan Caballero, procurarem empregos, na maior parte informais, em Ponta Porã.

A busca pelos serviços e políticas públicas no lado brasileiro também é um fator certamente condicionado por tais indicadores, caracterizado por uma zona de alto fluxo global. As relações plurais baseadas no comércio convivem com um ambiente cultural tradicional, em que os hábitos e costumes são apresentados como algo inerente a esta situação. Em estudos realizados por Goettert (2013), o ponto que estabelece o limite geográfico entre Pedro Juan Caballero e Ponta Porã possui cerca de 600 estabelecimentos comerciais que têm como objeto de venda "os produtos importados". Nestes estabelecimentos, é possível encontrar um grande número de funcionários brasileiros. Esta área possui cerca de 13 km de extensão, onde também se apresenta uma grande quantidade de estabelecimentos

⁷Numericamente, varia de zero a um (alguns apresentam de zero a cem). O valor zero representa a situação de igualdade, ou seja, todos têm a mesma renda. O valor um (ou cem) está no extremo oposto, isto é, uma só pessoa detém toda a riqueza. WOLFFENBÜTTEL, Andréa. **O que é? Índice de Gini**, 2004. Disponível no site http://desafios.ipea.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2048:catid=28&Itemid=23. Acesso em 06.11.15.

informais, os "camelôs" que, por sua vez, comercializam outros produtos. Este alto fluxo comercial é proporcionado por facilidade da obtenção e revenda destes produtos importados devido às políticas de reexportação, entrada de mercadorias no país, com o interesse de ser vendidas ao exterior, independente da adaptação ou não, dessa mercadoria no país que importou. Ou seja, trata-se da entrada de produtos finalizados ou não em um país com destino a um terceiro. Não se destinando ao consumo interno, mas à revenda ao exterior. A prática da reexportação é amparada por uma legislação aduaneira paraguaia.

Logo, o *cruce* que se materializa pela prática do turismo de compras na fronteira, segundo dados do SEBRAE/MS (2010), gera um fluxo de cerca de 450 mil pessoas ao ano, o que acaba por mobilizar serviços de ambos os lados.

1.3.4 A informalidade

Entre os diversos atores comerciais, existem aqueles que povoam o mercado informal: vendedores, cambistas, carregadores ou transportadores, conhecidos como “mesiteros”⁸, que tanto trabalham de forma ambulante na via pública vendendo seus produtos, como localizados em um lugar específico.

Outras categorias distintas que possibilitam o movimento comercial são os próprios comerciantes, empregados de comércio, cambistas, mototaxistas, kombistas, taxistas e laranjas⁹. Rabossi (2004) destaca que esses espaços da rua, que abraçam os migrantes e descendentes de inúmeras nações, são delimitados de interação, reafirmação de pertenceres e distinções, a reprodução de valores do bom-viver e produção de novas formas que esses valores são realizados. “[...] a rua é algo mais que o lugar de vender e ganhar dinheiro. Lugar de reprodução e de transformação de valores. Urbanos e rurais. Paraguaio e estrangeiros. Masculinos e femininos. Burgueses e populares” (RABOSSO, 2004, p. 195). Sendo assim,

O quadro que emerge da dinâmica social e das trajetórias históricas é diferente e, nas interações que ocorrem através desse movimento comercial,

⁸Este termo, segundo Rabossi (2004), deriva da estrutura onde colocam suas mercadorias em exibição para a venda, em uma *mesita* (significa o diminutivo de mesa em espanhol) que costuma ser composta por uma ou duas tábuas que se apoiam sobre um suporte móvel. Alguns trabalhadores colocam estruturas permanentes chamadas *cajas*, que são caixas metálicas com portas na frente.

⁹Estes são os laranjas: brasileiras ou brasileiros que ganham dinheiro pondo a disposição de outros seu direito de ingressar mercadorias do exterior como se fossem próprias (RABOSSO, 2004, p. 73).

também se mantêm limites claros reproduzindo-os diferenças e inscrevendo-as em terrenos de sociabilidade particulares. Independentemente dessas dinâmicas, ainda que desde o movimento comercial o limite internacional pode parecer uma abstração, não podemos esquecer que é precisamente por sua presença que tal movimento ocorre: o fato de cada cidade pertencer a estados diferentes (*ergo*, espaços econômicos diferentes) é o que cria os incentivos para que esse movimento suceda (RABOSSO, 2004, p. 11).

Essa dinâmica se instaura pelo limite internacional que possibilita um espaço de inter-relações que estrutura a partir das diferenças. As relações, assim, são articuladas, potencializadas e transformadas, ao considerar as oposições entre campo e cidade, e que constituem o ordenamento simbólico da modernidade paraguaia. Isto permite afirmar que o espaço da rua, além de ser um espaço geográfico e legal, é também econômico, que se constitui em uma simultaneidade estrutural, portanto, variável fundamental na dinâmica das trocas e dos intercâmbios.

O mesiteros enfrentam inúmeros desafios e contradições, pois ao se deslocarem para a cidade assumem um espaço para vendas, caracterizado pela instabilidade do trabalho informal. Rabossi (2004), por meio de sua pesquisa, identificou que os mesiteros precisam pagar uma taxa para que permaneçam nas ruas de forma regular, contudo, “junto a essa ‘legalidade’ aparece um déficit de segurança e instabilidade. Pagar a taxa não os tira da situação precária na qual continuam trabalhando, tanto em relação à ocupação do lugar de trabalho quanto a outras seguridades e possibilidades” (RABOSSO, 2004, p. 110).

A precariedade desses espaços da rua ocorre pelos conflitos de regulamentação dos mesiteros pela prefeitura, pois embora a mesma já tenha estabelecido parâmetros de permanência destes, a rua é considerada como um espaço público, portanto, cria conflitos do que é público ou privado. Ainda com essas regulamentações, a permanência dos mesiteros traz condições precárias de apropriação e um déficit de estabilidade.

Os mesiteros oferecem outro ângulo para pensar sobre os ilegalismos, centrado no papel que tem a própria lei na produção de universos reconhecidos, porém produzidos de tal forma que garantem a reprodução da possibilidade de intervenções e repressão. Na impossibilidade de conciliar os processos políticos que tornam possíveis as leis e os procedimentos que elas instauram, se reproduzem as condições de novas precariedades e ilegalidades (RABOSSO, 2011).

1.4 O *cruce* simbólico

Além dos aspectos tangíveis do *cruce*, podemos investigá-lo em seu contexto imaterial. Para tal, temos as questões sobre cultura e identidade: o que é uma *cultura* de fronteira? E a identidade fronteiriça? Em quais circunstâncias e como se projeta? E em um ambiente tão distinto quanto o espaço escolar? Existem estratégias de afirmação de uma identidade singular baseada em nacionalidades díspares? Quem é o paraguaio e quem é o brasileiro? Ou, como se caracteriza o habitante da fronteira?

Na análise da estrutura simbólica do *cruce* é possível pensar sobre as situações em que o sujeito da fronteira migra de ambientes culturais distintos, assumindo identidades constantes ou transitórias.

Caracterizar o *cruce* que se manifesta na estrutura simbólica das culturas implica em interpretar o contexto em que a diversidade cultural se expõe a partir do contato. Há então o choque entre aspectos culturais distintos, onde a diferença se torna nítida, apresentando assim as identidades de cada grupo. Sentimentos de pertença, tanto do indivíduo como por parte do grupo, a organização social e o sistema de códigos, signos e linguagem são fatores condicionantes que determinam a fronteira entre os grupos que coabitam o mesmo espaço.

A situação cosmopolita da fronteira faz com que o *cruce* represente o contato entre o tradicional e o moderno. Notoriamente, por ser uma região de intenso fluxo comercial, a fronteira entre Ponta Porã e Pedro Juan Caballero é marcada pelo fácil acesso a produtos importados de diversas partes do mundo, tecnologias de última geração que contrastam com a venda de produtos agrícolas, da *Chipa*¹⁰, ou ervas medicinais preparadas na hora, em que geralmente adiciona-se a água do *tereré*, o "*jujo*".

O caráter cosmopolita da fronteira, também se apresenta pela presença constante de migrantes e descendentes de inúmeras nações. Libaneses, coreanos, japoneses e "*turcos*"¹¹ não só habitam atualmente em ambos os lados da fronteira, como realizaram nelas significativas contribuições ao desenvolvimento social, cultural e econômico. Como caracterizado nos aspectos materiais do *cruce*, a integração é marcada por um processo de trocas e interações e, ao mesmo tempo, de exclusão e subalternidade em que relativiza a ideia de que há uma naturalização das contradições pelo sujeito fronteiriço.

¹⁰ Comida típica do Paraguai, a base de queijo, farinha de milho, ovos e banha.

¹¹ Geralmente a população desta região refere-se como *turco* a todos os de origem ou descendentes árabes.

Outro aspecto significativo da materialização do *cruce* está no universo linguístico que se constitui na fronteira, incluindo o português brasileiro, o espanhol, o guarani paraguaio e, em certas relações comerciais, até o inglês. Tais idiomas, presentes no cotidiano da fronteira, constituem idas e vindas referentes às tradições, heranças culturais, a expressão da identidade nacional e as relações estabelecidas pelo fluxo comercial.

No lado paraguaio da fronteira, este *cruce* é bastante notório, pois os comerciantes da linha de fronteira se obrigam a utilizar a língua portuguesa devido a sua clientela ser em maior parte brasileira. Enquanto no lado brasileiro, ainda que o domínio do espanhol nas conversações seja superficial, podemos presenciar o uso do espanhol enquanto disciplina de língua estrangeira em maior parte das escolas públicas.

Também é recorrente o uso do "jopará¹²", isto é, o multilinguismo que se constitui com a língua portuguesa, o guarani e o espanhol. É prática comum o uso de termos em guarani pelos brasileiros, como por exemplo, gírias do cotidiano, enquanto no lado paraguaio, mesmo dado como um país bilíngue, o espanhol é visto como a língua formal, e o guarani é utilizado em espaços restritos, por exemplo, no ambiente familiar.

O ensino dos idiomas espanhol e guarani nas escolas do Paraguai é regulamentado desde 1992. O processo de aprendizagem da língua portuguesa, por sua vez, ora se estabelece de forma conflituosa das relações estabelecidas pela zona do comércio e serviços da linha internacional, ora se insere nas relações interpessoais de parentesco, vizinhança, ou algum vínculo de ligação à cultura brasileira.

Esta situação se articula com a pesquisa: será a demanda pelo aprendizado da língua portuguesa uma das motivações para os paraguaios buscarem as escolas públicas do lado brasileiro? Existem ainda outros fatores que alicerçam esta busca? Como este processo ocorre? Tais indagações são a base para a busca da compreensão das estratégias de afirmação, negação e negociação da identidade cultural presentes no cotidiano da escola de fronteira.

¹²Termo guarani que significa mescla, confusão. Também se trata de uma comida típica paraguaia a base de milho, feijão, carne seca e outros ingredientes.

1.5 O *cruce* até a escola de fronteira

Diante das peculiaridades que o cotidiano de fronteira apresenta, o *cruce* de estudantes de ambos os lados, tanto paraguaio como brasileiro, se apresenta de forma intensa. Geralmente, estudantes paraguaios buscam a educação básica e pública brasileira. Eles utilizam como recurso algum elemento que lhe dê autenticidade em sua dupla nacionalidade nos trâmites burocráticos necessários para a garantia de sua presença na escola pública brasileira, assim como estudantes brasileiros procuram o ensino superior no lado paraguaio, geralmente em áreas nas quais o acesso no Brasil é de grande concorrência, como medicina, por exemplo. O *cruce* do estudante brasileiro em busca do ensino superior no lado paraguaio se alicerça nas facilidades que são apresentadas, em especial nas universidades privadas em Pedro Juan Cabalero (Ponta Porã não oferece certos cursos, como a referida medicina). Nelas não é necessário para a matrícula ter a nacionalidade paraguaia, não se realiza nenhum processo seletivo e os valores da matrícula e mensalidades são geralmente mais baratas que nas universidades privadas brasileiras.

E quanto ao *cruce* realizado pelo estudante paraguaio na busca do ensino público básico do lado brasileiro? Como ele se materializa? Quais são as circunstâncias que norteiam a prática deste *cruce*? E, principalmente, como a escola pública brasileira recebe este estudante cruzador de fronteiras e como sua formação identitária se constitui dentro de um cotidiano marcado por ambiguidades e contradições constantes?

Segundo Pereira (1997)¹³, a busca dos estudantes paraguaios pelas escolas brasileiras ocorre por um fascínio com relação às ofertas que ela apresenta, no caso, a gratuidade, merenda e outros serviços. E ainda aponta outros fatores, como a suposta qualidade de ensino e os problemas de questões político-pedagógicas das escolas do lado paraguaio. Também conta, segundo o autor, a influência hegemônica que o Brasil possui sobre as suas fronteiras, expressa na atribuição de uma suposta maior qualidade de seus bens e serviços públicos. Assim como, dentre estes fatores, também se encontra a vontade de possuir uma identidade brasileira e a busca por melhores condições de dar prosseguimento aos estudos.

Certamente existem outros condicionantes deste *cruce*, assim como inúmeras transformações destes fatores causadas pelo tempo, no entanto, o desafio que resta agora é

¹³PEREIRA (1997, p. 75 - 96). Esta análise, realizada pela autora, constitui-se sob cinco óticas: das famílias paraguaias que buscam as escolas públicas aos seus filhos; dos professores das escolas paraguaias e autoridades e, também de autoridades, professores e gestores de escolas brasileiras.

compreender se os novos fluxos globais, as demais circunstâncias presentes no cotidiano de fronteira, como as hibridizações marcadas entre o tradicional e o moderno, as novas necessidades de mercado, a aproximação do local e o global, também se tornaram fatores que influenciam a realização deste *cruce*.

Atualmente, devido ao avanço das políticas públicas para o fortalecimento da educação básica brasileira, a busca pela diminuição dos índices de pobreza e o estímulo ao consumo constituem-se como uma possível hipótese da realização do *cruce* paraguaio às escolas públicas brasileiras.

Para que este *cruce* se realize, em primeiro momento, famílias paraguaias assumem "de forma voluntária, a nacionalidade brasileira, para usufruir dos direitos e deveres do país vizinho" (PEREIRA, 1997, p. 65), considerando que, para que estas famílias consigam matricular seus filhos em escolas brasileiras é necessário que o estudante tenha ou obtenha a nacionalidade brasileira. Para que este processo ocorra, estas famílias se utilizam de critérios como a dupla nacionalidade de seus filhos, resultado ou da união afetiva de pais de nacionalidades diferentes (brasileiro e paraguaia ou paraguaio e brasileira) ou do nascimento em hospital brasileiro, uma vez que no Brasil rege o *jus solis*, determinando a nacionalidade pelo lugar. Pode-se considerar ainda a questão da migração, como indivíduos de nacionalidade brasileira que residem no lado paraguaio, assim como paraguaios que residem no lado brasileiro. E por fim, também há sempre um meio contraditório e formas alternativas¹⁴ aos processos burocráticos para que famílias com nacionalidade e residência paraguaia consigam realizar este *cruce*.

Diante deste processo, uma vez que este estudante paraguaio se insere na escola pública do lado brasileiro, este se encontra diante de várias situações, nas quais a sua identidade é colocada em xeque, em "crise". Podemos exemplificar esta situação nas práticas pedagógicas, culturais e nas relações cotidianas, em que este estudante busca estratégias em momentos convenientes para estruturar – ou negar, se necessário – a sua identidade paraguaia ou fronteiriça.

Sob a questão das práticas pedagógicas, alguns dos elementos implicados nos processos de construção da identidade podem ser evidenciados em situações como a adequação deste estudante para a aprendizagem da língua portuguesa e de uma história

¹⁴Não me refiro a uma questão de ilegalidade, mas o fato de famílias paraguaias conseguirem outros subterfúgios não identificados de possuírem a nacionalidade brasileira.

“oficial”. Enfim, este estudante, se encontra em um espaço escolarizado, com um referencial curricular totalmente moldado para a uniformização de uma identidade nacional brasileira hegemônica.

Quanto às suas relações cotidianas, no que tange a expressão da identidade do estudante paraguaio nas escolas brasileiras, é o momento em que este demonstra as inúmeras estratégias nas quais se afirma, nega ou negocia a sua identidade nacional.

[...] os estudantes nas escolas brasileiras vivenciam múltiplas referências identitárias: em família, falam o idioma de origem - o espanhol e guarani; na escola, na maioria das vezes o português, nos casos restritos, como xingamentos e assuntos particulares o guarani, que é uma língua recorrente para driblar os professores e demais autoridades escolares (PEREIRA, 2009, p. 60).

A partir desta visão, sobre os processos de construção da identidade do estudante que vive o *cruce* da escola de fronteira, focamos as análises de Bourdieu e Passeron (2008) que ressaltam que de todos os obstáculos culturais, aqueles que se relacionam com a língua falada no meio familiar são, sem dúvida, os mais graves e os mais arditos, sobretudo, nos primeiros anos da escolaridade. Acrescenta, ainda, que o valor social dos diferentes códigos linguísticos disponíveis em uma sociedade dada e em um momento dado depende sempre da distância que os separa da norma linguística que a escola consegue impor na definição dos critérios socialmente reconhecidos como correção linguística. Neste sentido, não é possível adquirir uma linguagem sem adquirir uma relação com a mesma, sob a forma de usar esta aquisição, de exprimi-la e incorporá-la em seu *habitus*.

Nesta perspectiva, resta ainda caracterizar como esta escola recebe o estudante cruzador de fronteira. Assim, em primeiro momento, deve-se compreender a escola como um espaço sociocultural que possui devida função de caráter formativo da sociedade, ao passo que acompanha o dinamismo das relações sociais envolventes.

[...] A escola, como espaço socio-cultural, é entendida, portanto, como um espaço social próprio, ordenado em dupla dimensão. Institucionalmente, por um conjunto de normas e regras, que buscam unificar e delimitar a ação dos seus sujeitos. Cotidianamente, por uma complexa trama de relações sociais entre os sujeitos envolvidos, que incluem alianças e conflitos, imposição de normas e estratégias individuais, ou coletivas, de transgressão e de acordos (EZPELETA & ROCKWELL apud DAYRELL, 2005, p. 2).

Dessa forma, tomamos a escola como um agente mediador do processo de construção da identidade e que, por encontrar-se em uma fronteira não somente material, mas simbólica, na qual as trocas, conflitos, diálogos e disputas dos contrastes culturais e sociais acontecem, torna-se um espaço dinâmico e peculiar. Portanto, uma vez que a escola apenas assume o seu caráter coercitivo, enquanto um aparelho estatal, esta propicia uma série de fatores que repelem e criam estigmas a estes estudantes.

Logo, ao se encontrar no cotidiano de fronteira, as escolas, em sua maior parte, buscam proporcionar um ambiente intercultural, caracterizando assim uma escola de fronteira, na qual se empenham em tarefas que reduzam as fronteiras simbólicas em seus ambientes. Atualmente, já existem políticas públicas realizadas para que esta tarefa seja aplicada, como afirma Pereira (2009, p. 62):

O grande desafio da escola na fronteira é investir na superação da discriminação e dar a conhecer a riqueza representada pela diversidade etnocultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade.

Neste contexto, a escola de fronteira torna-se um objeto com uma intensa gama de peculiaridades, um espaço onde o *cruce* se manifesta de variadas formas. Quando o estudante paraguaio procura esta escola, também deveria ao seu encontro relativizar a hegemonia de sua identidade nacional institucional e afirmar uma identidade fronteiriça de uma escola intercultural, diluir os estigmas destes estudantes paraguaios e evidenciar que esta pluralidade cultural enraizada pela fronteira de nações, também compõe a dimensão da diversidade cultural que o Brasil apresenta.

CAPÍTULO 2 - FRONTEIRA E IDENTIDADE

2.1 Fronteira enquanto universo cultural

Este universo singular presente na fronteira, nas suas mais diversas esferas, constituídas por trocas, conflitos, negociações e hibridizações, ambiguidades e distinções, resulta na existência não de uma cultura de fronteira, mas de diversas culturas de fronteiras. Culturas estas que se encontram em transformação contínua, e que produzem novas singularidades de acordo com as especificidades de contato e conflito entre grupos que compartilham o mesmo espaço.

Como observa Faulhaber (2001, p. 118):

A análise da cultura de fronteira considera a importância de se levar em conta as necessidades e os desejos dos que vivem em terra de fronteira. Primeiramente, a cultura é um fator determinante nos tratados e nos arranjos diplomáticos que estabelecem as fronteiras. Em segundo lugar, as culturas locais e regionais não são unicamente reativas, pois suas influências afetam a formação, a representação e a recepção política. As comunidades de fronteira estão incessantemente implicadas em uma ampla gama de negociações nacionais, locais e internacionais. Finalmente, o enfoque da cultura de fronteira é uma forma de identificar e analisar as redes políticas, econômicas e sociais que entrecruzam indivíduos e grupos nas terras de fronteira no interior e no exterior de cada país. Trata-se de uma cultura que revela a reciprocidade entre pessoas e instituições das áreas de fronteira internacional conectadas ao próprio país e a outros lugares distantes, em paisagens definidas por interações sociais peculiares, que transcendem os limites de um Estado determinado.

Para compreender a noção de uma *cultura de fronteira*, em um primeiro momento, é necessário identificar o conceito inglês “*Border*” que expressa: um limite, um ponto de separação de distinção, onde a preservação da diferença é a manutenção da fronteira ou como afirma Barth:

Em primeiro lugar, fica claro que as fronteiras persistem apesar do fluxo de pessoas que as atravessam. Em outras palavras, as distinções de categorias étnicas não dependem de uma ausência de mobilidade, contato e informação. Mas acarretam processos sociais de exclusão e de incorporação pelos quais categorias discretas são mantidas, apesar das transformações na participação e na pertença no decorrer de histórias de vidas individuais. Em segundo lugar, descobre-se que relações sociais estáveis, persistentes e muitas vezes

de uma importância social vital, são mantidas através dessas fronteiras e são frequentemente baseadas precisamente nos estatutos étnicos dicotomizados. Em outras palavras as distinções étnicas não dependem de uma ausência de interação social e aceitação, mas são, muito ao contrário, frequentemente as próprias fundações sobre as quais são levantados os sistemas sociais englobantes (BARTH, 1976, p. 188).

Ou seja, a fronteira é o que canaliza a vida social, pois define o grupo e sua interação entre os diferentes grupos étnicos. A identificação de outra pessoa como pertencente a um grupo étnico implica compartilhamento de critérios de avaliação e julgamento.

Barth (1976) destaca que os membros de todos os grupos étnicos de uma sociedade poliétnica atuam para a manutenção das dicotomias e diferenças. Nos lugares onde as identidades sociais são organizadas e divididas por tais princípios, logo haverá a tendência para a canalização e padronização da interação e a emergência de fronteiras, que mantêm e geram a diversidade étnica dentro de sistemas sociais englobantes. Nesse sentido, os traços culturais que demarcam a fronteira podem mudar, e as características culturais de seus membros podem igualmente se transformar, apresentando uma dicotomização entre membros e não membros, a qual permite especificar a natureza das mudanças e investigar a forma e o conteúdo da transformação cultural que ocorre nesse espaço fronteiriço.

Só é possível cruzar uma fronteira se existe uma fronteira. Mas esse limite rígido, estável, com processos da modernidade, torna-se poroso, permeável, sem limites. A cultura de fronteira é uma cultura de trânsito. É assim o que o conceito inglês “*Frontier*” sugere. Só existe enquanto houver aquele que cruza a fronteira. Por isso também é construção contínua, híbrida e ambivalente. Contínua, pois como afirma Laraia (2001), toda cultura é dinâmica, isto é, ela não é estática. No seu linear histórico, ocorrem inúmeras modificações ocasionadas pelo contato ou pelas variações impostas pela modernidade. Híbrida, no sentido que se trata de universo singular que se constituiu a partir da fusão da cultura, do cruzamento.

Ao pensar estes processos que constituem a cultura de fronteira, torna-se necessário buscar concepções do conceito de cultura, das quais abarcam os processos que marcam a identidade cultural de fronteira. Para Hall (2003), a concepção de cultura soma as descrições disponíveis pelas quais as sociedades dão sentido e refletem as suas experiências comuns. Ela é, em si mesma, socializada e democratizada referindo-se ao domínio das ideias ao enfatizar o aspecto das práticas sociais em um contexto de vida global. De acordo com este pensamento, podemos definir cultura como a manifestação das relações entre elementos em um modo de

vida global que perpassa pelas práticas sociais e não se limita aos conceitos descritivos de costumes e culturas populares, mas compreende um padrão de organização que se constitui pela soma desses relacionamentos.

Geertz (2008), por sua vez, adota a perspectiva de Max Weber, quando defende que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, e, neste caso, a cultura se assume como essas teias, ou seja, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa à procura de significado. Esses significados pressupõem a totalidade acumulada dos padrões culturais com seus símbolos significativos compostos pelos indivíduos ou grupo de indivíduos, que empregam para orientar a si mesmos.

Assim, neste ponto de vista, a cultura pode ser compreendida como uma teia de significados que contemplam os códigos de valores, símbolos, objetos, crenças e atitudes, em um determinado contexto histórico, marcados pelo modo de vida globalizante. Este conceito é fundamental para reconhecer e interpretar como se estabelecem as estruturas dos sujeitos sociais e suas ações humanas, além dos conflitos entre grupos heterogêneos que convivem em um determinado espaço.

Geertz (2008) ressalta que o conceito de cultura é semiótico, não é um poder, ou seja, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos. A cultura é um contexto, algo dentro do qual os símbolos podem ser descritos de forma inteligível — isto é, descritos com densidade. Também, seu conceito pode ser visto não como complexos e padrões concretos de comportamento (costumes, usos, tradições, feixes de hábitos), mas como um conjunto de mecanismos de controle (planos, receitas, regras, instruções), que servem para governar o comportamento.

Ou como afirma Canclini (2003, p. 19-20):

[...] processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existem de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas. Fusão de estruturas e práticas culturais discretas geram novas estruturas e práticas sociais. Às vezes de forma não planejada, ou resultado imprevisto de processos migratórios, turísticos e intercâmbio econômico ou comunicacional, mas a hibridização surge frequentemente da criatividade individual e coletiva.

É por isso ambivalente – *Border e Frontier*–, pois ao mesmo tempo em que a cultura de fronteira existe pelas práticas interculturais vivenciadas em seu cotidiano é uma fronteira, limite que separa.

A mescla das práticas, o próprio patrimônio cultural, as representações, a sistematização dos códigos, linguagens e vivências, todos estes fatores no ambiente de fronteira são propagados pelo *cruce*, o ir e vir de ambientes culturais distintos e complementares, que no seu trânsito cria um terceiro espaço. É neste terceiro espaço que encontramos os pontos de integração e distinção entre as culturas que se fundem para a cultura de fronteira.

A melhor maneira de descrever este processo é dizer que se trata de um vínculo que assume posturas coercitivas de distanciamento e aproximações, sendo que sua estrutura simbólica possui uma forma híbrida, que não se reproduz, mas que assume contínuas estratégias de ressignificação, variando de acordo com as circunstâncias que o *cruce* apresenta. Neste contexto, tomamos as palavras de Santos (1999), a fim de apresentar um melhor complemento ao designo de cultura de fronteira:

Para além do acentrismo e do cosmopolitismo a forma cultural da fronteira apresenta ainda uma outra característica: a dramatização e a carnavalização das formas. Dado o caráter babélico, sem sincronia e superficial das incorporações e das apropriações forâneas, a forma fronteiriça tende a identificar-se, nessas incorporações e apropriações, com as formas mais do que com os conteúdos dos produtos culturais incorporados (SANTOS, 1999, p. 135).

2.2 As muitas identidades fronteiriças

Após a breve teorização sobre como se constitui uma cultura de fronteira, resta caracterizar aquele que vive a fronteira, o sujeito fronteiriço, ou o cruzador de fronteiras. Como podemos caracterizar uma identidade de fronteira? De maneira mais particular ainda, qual é a identidade dos indivíduos que habitam a fronteira entre os municípios de Ponta Porã e Pedro Juan Caballero? Como se constitui esta identidade? Quais são as estratégias e estrutura que sustentam esta identidade?

Para sanar tais questões, em primeiro momento, se faz necessário elaborar uma reflexão que busque não apenas caracterizar a construção da identidade em si, mas a dinâmica em que este processo se alicerça. Logo, tal questão baseia-se na interpretação do conceito de

identidade do sujeito que realiza o *cruce* vivenciado na fronteira entre Ponta Porã e Pedro Juan Caballero.

No âmbito das ciências sociais, o conceito de identidade, mais particularmente identidade fronteiriça, foca sobre a esfera do ambiente cultural em que ela se produz, marcada por suas hibridizações e sobre a questão dos meios nos quais se afirmam e constroem uma identidade nacional em meio ao viver da fronteira. A partir do estudo de autores como Bhabha (1998), Hall (2006), Canclini (2003) e referências nos estudos sobre a fronteira, como Albuquerque (2008), Machado (2010) e Ferreira e Suttana (2012), pode-se considerar como pontos pertinentes ao processo da construção de uma identidade de fronteira, os aspectos da diversidade cultural, as práticas cotidianas, a expressão da nacionalidade, além da própria relação do indivíduo com a dinâmica do espaço em que habita.

O primeiro ponto a se definir trata-se de buscar o próprio conceito de identidade no seu sentido mais amplo nas Ciências Sociais. Para isso, recorreremos a Hall (2006), que considera a identidade como "identidades culturais", como aspectos de nossas identidades que surgem do pertencimento a culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e nacionais.

O autor apresenta três concepções muito diferentes de identidade, a saber, o sujeito do Iluminismo, o sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno. O sujeito do Iluminismo é uma concepção individualista do sujeito, centrado na pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, e mesmo com o desenvolvimento do sujeito, ainda permanece essencialmente o mesmo. A noção de sujeito sociológico é a identidade formada na interação entre o "eu e a sociedade". O sujeito tem uma essência interior que é o "eu real", mas este é formado e modificado em um diálogo contínuo com os mundos culturais exteriores e as identidades que esses mundos oferecem. Já o sujeito pós-moderno é contextualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente, na qual assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um "eu" coerente (HALL, 2006).

Esses diferentes entendimentos de identidade citados pelo autor se relacionam às visões de um sujeito, e, ao longo da história, inúmeros fatos e aspectos influenciaram essa mudança de entendimento, e, portanto, a formação do conceito de identidade. A visão do sujeito do iluminismo, neste caso, apresenta um caráter muito individualista do sujeito, caracterizado pela centração e unificação. A segunda ideia do sujeito sociológico representa um sujeito que não é autônomo e autossuficiente, mas formado na relação com "outras

pessoas mais importantes para ele", que medeiam para o sujeito os valores, sentidos e símbolos (cultura) dos mundos que habita. Já a terceira concepção do sujeito pós-moderno acontece como uma identidade de movimento, formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. Assim sendo, o sujeito pós-moderno caracteriza-se pela mudança de sua identidade, que não é estática ou fixa, ao contrário, está aberta a constantes alterações com abertura à possibilidade de desenvolvimento de sujeitos.

Para Canclini (2003), a identidade é organizada por um conjunto histórico mais ou menos estável (etnias, nações, classes) que se reestrutura em meio a conjuntos interétnicos, transclassistas e transnacionais, e que revela a seleção de elementos de diferentes épocas articuladas pelos grupos hegemônicos em um relato que lhes dá coerência, dramaticidade e eloquência. Portanto, o autor concorda com Hall, quando leva em conta os processos de hibridação para a formação identitária.

A respeito da construção da identidade, Bhabha (1998) destaca algumas questões a serem consideradas em contextos culturais, entre elas, a que afirma que é preciso que o sujeito colonizado tenha uma relação de desejo para com uma alteridade, com o intuito de alcançar a posição do colonizador, julgada como superior, mas mantendo o vínculo com sua condição.

Utilizando a noção proposta por Cuche (1999), a identidade pode ser compreendida por meio de processos conscientes de vinculações (normas) classificados por oposições, de forma completamente dependente de um sistema cultural. Assim, pode-se afirmar que:

Há uma estreita relação entre a concepção que se faz de cultura e a concepção que se tem de identidade cultural. Aqueles que integram a cultura como uma segunda natureza que recebemos de herança e da qual não podemos escapar, concebem a identidade com um dado que definiria de uma vez por todas o indivíduo e que o marcaria de maneira quase indelével. [...] Em uma abordagem culturalista, a ênfase não é colocada sobre a herança biológica, não mais considerada como determinante, mas na herança cultural, ligada a socialização do indivíduo no interior de seu grupo cultural (CUCHE, 1999, p. 179).

O segundo conceito de fundamental importância trata-se da compreensão a partir do fenômeno do hibridismo cultural presente no cenário da América Latina. Canclini (2003) considera que a hibridação compreende os processos socioculturais nos quais estruturas se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas. O conceito de “ciclos de

hibridação” é retomado, segundo o qual, na história, o indivíduo passa de “formas mais heterogêneas e outras mais homogêneas, e depois a outras relativamente mais heterogêneas, sem que nenhuma seja ‘pura’ ou plenamente homogênea” (CANCLINI, 2003, p. 19-20).

De acordo com Albuquerque (2008, p. 54),

A imigração fronteiriça no Paraguai produz muitas fronteiras. Não se trata somente da fronteira entendida como limite político e jurídico entre o cidadão e o estrangeiro. As várias dimensões desse fluxo migratório podem ser compreendidas a partir da noção de fronteiras em movimento. Esse conceito busca compreender a dinâmica dessa imigração fronteiriça a partir do entendimento da fronteira como frente de expansão, lugar de afirmação das identificações nacionais, e ao mesmo tempo, espaço de hibridismo cultural e de identidades híbridas e ambíguas.

O hibridismo, neste sentido, é um fenômeno natural marcado pelo contexto histórico e social e ocorre em uma fronteira de movimento, o qual se manifesta na perspectiva de que, mesmo que haja o esforço de preservar suas formas culturais autóctones, o homem interage culturalmente – inclusive como uma forma de sobrevivência – e constitui suas identidades híbridas e ambíguas.

A hibridação surge da criatividade individual e coletiva e integra estruturas ou práticas sociais para gerar novas estruturas e novas práticas, ocorrendo de modo não planejado ou como resultado dos processos migratórios, turísticos e de intercâmbio econômico ou comunicacional. “Busca *reconverter* um patrimônio (uma fábrica, uma capacitação profissional, um conjunto de saberes e técnicas) para reinseri-lo em novas condições de produção e mercado” (CANCLINI, 2003, p. 22, grifo nosso).

Canclini (2003) ainda ressalta que a hibridação é atraente como um termo de tradução entre mestiçagem, sincretismo, fusão e outros vocábulos empregados para designar misturas particulares. No entanto, é necessário reivindicar a heterogeneidade e a possibilidade de múltiplas hibridações, como um primeiro movimento político para que o mundo não fique preso sob a lógica homogeneizadora com que o capital financeiro tende a emparelhar os mercados a fim de facilitar os lucros.

Para Hall (2003), esta mistura cultural, mestiçagem e hibridismo, normalmente acarreta tensão. O valor estratégico dos discursos de identidade com suas múltiplas raízes nos diversos níveis da formação social, política, econômica e cultural é ao mesmo tempo

paradoxal, pois enfoca sempre o jogo da diferença e a natureza intrinsecamente hibridizada de toda identidade e das identidades diaspóricas.

Na concepção de Bhabha (1998), o hibridismo é visto para além do conceito político, pois sua estratégia crítica é ampliada e se localiza entre os discursos estabelecidos entre colonizador e colonizado. “[...] representa aquele "desvio" ambivalente do sujeito discriminado em direção ao objeto aterrorizante, exorbitante, da classificação paranoica – um questionamento perturbador das imagens e presenças da autoridade” (BHABHA, 1998, p. 165). Dito de outro modo, para o autor, o hibridismo é ambivalente, surge em um clima de disputa e não procura facilitar o entendimento entre os povos, considerando que desloca o valor do símbolo ao signo, o que leva à divisão do discurso dominante para se mostrar representativo e autorizado.

“Este é o movimento histórico do hibridismo como camuflagem, como uma agência contestadora, antagonística, funcionando no entretempo do signo/símbolo, que é um espaço intervalar entre as regras do embate” (BHABHA, 1998, p. 268). Isso implica dizer que o hibridismo situa-se concomitantemente em relação ao poder e a teoria cultural nasce das relações de conflitos entre diferentes grupos nacionais ou étnicos, que estão ligados a histórias de ocupação ou colonização.

2.3 O “arcaico” e o “moderno” na fronteira

O conceito de hibridismo cultural é marcado pelo constante espaço de conflitos e negociações das culturas alocadas em meio aos anseios da modernidade e o processo de modernização e, por outro lado, a preservação daquilo que é tradicional. Nesses entraves, esses conceitos de tradicional e moderno se destacam nos conflitos de domínio econômico, político e social dos brasileiros e paraguaios, que, além da integração, acabam por gerar estigmas e preconceitos. Contudo, é importante pontuar que esses distintos modos de expansão territorial e distintos modos de ser e de viver no espaço novo levam a encarar o processo de expansão em diferentes concepções de tempo histórico.

Martins (1996, p. 29) compreende que o processo de expansão territorial e de desenvolvimento urbano foi trazido por uma “frente pioneira”, que em sua concepção traz a “ideia implícita de que na fronteira se cria o novo, nova sociabilidade, fundada no mercado e

na contratualidade das relações sociais”. Posteriormente, este termo passa a ser mais difundido como “frente de expansão”, entendida como uma frente econômica, que pode ser analisada em uma perspectiva do que é moderno ou tradicional.

A ambivalência entre o tecnológico e os costumes e comportamentos da cultura local significa para Lefebvre (2000) que, quando um espaço é ocupado por outro grupo, essas relações são naturalmente hierarquizadas e estigmatizadas, e os membros da sociedade tradicional acabam por obedecer às normas e condutas da sociedade moderna. “[...] o espaço social, bem como os grupos que nele se distribuem, são produto de lutas históricas, nas quais os agentes se comprometem em função de sua posição no espaço social e das estruturas mentais através das quais eles apreendem esse espaço” (BOURDIEU, 2004, p. 26).

Sendo assim, a distinção entre modernidade e tradicionalismo não necessariamente representa que o espaço tradicional esteja com atrasos sociais e econômicos (MARTINS, 1997). A perspectiva do autor é que cada uma dessas realidades têm o seu próprio tempo histórico, se considerar que a referência à inserção ou não na fronteira econômica indica também diferentes níveis de desenvolvimento econômico que, associados a níveis e modalidades de desenvolvimento do modo de vida, sugerem datas históricas distintas e desencontradas no desenvolvimento da sociedade, ainda que contemporâneas.

Portanto, quando consideramos a expansão fronteira, o desenvolvimento urbano, modernização do trabalho e empreendimentos tecnológicos, em que apresenta uma nova situação espacial e social, não podemos restringir a uma questão meramente econômica, pois não se pode afirmar que aquilo que é tradicional é conseqüentemente atrasado ou frágil, já que as relações de contemporaneidade ocorrem em tempos distintos.

Outra questão importante a ser pontuada é que esta análise não se refere apenas à inserção em diferentes etapas coexistentes do desenvolvimento econômico, mas, sobretudo, às mentalidades, aos vários arcaísmos de pensamento e conduta que igualmente coexistem com o que é atual. Portanto, este ponto de vista nos remete à contemporaneidade da diversidade e das diferenças que definem tanto a individualidade dos sujeitos, como a identidade dos grupos, nos convidando a repensar um novo modo de vida e de mudança social nesses espaços.

Como essa distinção ocorre em uma conjuntura histórica, deve ser compreendida pelas diferenças e individualidades de cada grupo, o que gera múltiplas hibridações. A hibridação,

portanto, ao constituir os processos socioculturais, gera estruturas, práticas sociais e, conseqüentemente, novas identidades culturais.

Assim, partimos desses pontos de compreensão para entender a noção de identidade cultural como uma variante de uma identidade nacional alicerçada nas expressões simbólicas que se encontram e entram em confluência para a caracterização da identidade de fronteira. A identidade cultural de fronteira é a plena representação da crise que a pós-modernidade traz ao próprio conceito. A instabilidade, as variações derivadas em conformidade ao tempo e o espaço, e as negociações presentes na estrutura da expressão da identidade representam muito bem esta situação de crise. Assim, podemos definir a identidade cultural como:

As identidades culturais são pontos de identificação, os pontos instáveis de identificação ou sutura, feitos no interior dos discursos da cultura e história. Não uma essência, mas um posicionamento. Onde haver sempre uma política da identidade, uma política de posição, que não conta com nenhuma garantia absoluta numa “lei de origem” sem problemas, transcendental (HALL, 1996, p. 70).

Partindo das considerações de Hall (2006, p. 9), que demonstram os processos de crise, declínio e reconstrução do conceito de identidade na história da sociedade moderna, que “[...] fragmenta as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, subentende-se que este fenômeno proporciona mudanças em nossas identidades pessoais, abalando a ideia que temos de nós próprios como sujeitos integrados”. A identidade de fronteira se constitui de fragmentações variadas de diversos aspectos, por exemplo, quanto mais próximo da zona de contato, “a linha de fronteira”, maior os fluxos e processos globalizantes que norteiam as relações de troca, trabalho e comércio que sustentam a vida na fronteira. Em compensação, quanto mais distante, mais se expressa o patrimônio simbólico da cultura nacional paraguaia.

Ainda segundo Hall (2006), essas mudanças, tomadas em conjunto, representam um processo de transformação tão fundamental e abrangente que somos compelidos a perguntar se não é a própria modernidade que está sendo transformada. “A identidade é formada na ‘interação’ entre o eu e a sociedade” (HALL, 2006, p. 11).

Partindo deste contexto, é possível dimensionar a manifestação do *cruce* na própria identidade do sujeito que realiza o *cruce*. O cruzador de fronteiras, isto é, o simples indivíduo que habita a região de fronteira vive a fronteira até mesmo nas circunstâncias em que expressa

a intensa mobilidade de sua identidade. Se no momento é conveniente expressar sua identidade cultural paraguaia, ele vai expressá-la. Assim como seu hibridismo pode ser expresso em pontos como hereditariedade e patrimônio cultural¹⁵a sua identidade brasileira posta em situações burocráticas.

Logo, entendemos que o contexto de fronteira figura como um dos lugares em que é mais notório e perceptível a constante flexibilidade da identidade do sujeito ou:

A identidade torna-se uma "celebração móvel": formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam (Hall, 1987). E definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um "eu" coerente (HALL, 2006, p. 13).

Portanto, a partir destas análises, pode-se dizer que a questão da identidade de fronteira assume o papel de expressar o limite entre as culturas, o que limita a fronteira, ao demonstrar sua identidade nacional. E ao mesmo tempo expressa o *cruce* intangível, no momento em que se pode observar nas trocas e mesclas de diversos patrimônios culturais, momento no qual se cria uma cultura híbrida. Uma verdadeira cultura *jopará*.

Com essa breve noção sobre a cultura e identidade fronteiriça, resta agora determinar o indivíduo sujeito a tais condições, o sujeito fronteiriço de Ponta Porã e Pedro Juan Caballero. Quem é realmente este sujeito que vivencia este *cruce*? O que se encontra diante de contextos de culturas e identidades nacionais distintas e ao mesmo tempo é protagonista de uma cultura hibridizada de fronteira?

Porém, ao se referir ao sujeito de fronteira, o primeiro ponto de destaque são os estigmas que o cenário de fronteira apresenta, pois como a própria palavra designa: Fronteira significa distante do centro, a margem, o limite. Ou seja, o estigma da fronteira em si, segundo Fedatto, Freitas e Nascimento (2003), refere-se em como está a sua cultura e como torna-se conhecida, que geralmente é por meio da mídia, projetando a imagem estereotipada pelas práticas de contravenção, contrabando, tráfico de drogas e um alto índice de violência.

Logo, é possível concluir que este estigma acaba chegando à identidade individual do sujeito fronteiriço. Assim como se propaga a ideia que o índio é preguiçoso, toma-se que o sujeito da fronteira é propenso a possuir vínculos com tráfico de drogas, contrabando por

¹⁵Tradições culturais, como ritos, hábitos, gastronomia, música, dança, artes e outras variações.

viver em um território sem leis, com um mínimo controle do Estado. Malgrado os estigmas, existem outros condicionantes tão intensos e específicos que estabelecem uma ampla gama de contextos sociais singulares, nos quais os critérios que definem a identidade do sujeito de fronteira são muito bem representados. Ou como afirmam Fedatto, Freitas e Nascimento (2003, p. 410):

Ponta Porã tem fronteira com Pedro Juan Caballero, sendo o mais populoso dentre os municípios fronteiriços sul-mato-grossenses. É também o mais conhecido em nível nacional, tendo em vista as várias ocorrências de contravenção, noticiadas pela mídia brasileira. No entanto, o universo cultural dos habitantes dessa fronteira não é marcado só pela violência e pela contravenção; há ali um *modus vivendi* que se apresenta como uma realidade capaz de revelar aspectos históricos, sociais, econômicos, educativos e culturais, havendo a necessidade de estudos que investiguem essa problemática e contribuam para desmistificação de uma concepção de fronteira vista apenas como palco do contrabando e do tráfico de drogas.

Enfim, a identidade do sujeito fronteiriço se reporta a sua multiplicidade, ou seja, uma constante entre a nacional que coabita e da hibridização. Como afirmam Ferreira e Suttana (2012, p. 54), na fronteira predomina a múltipla identidade, tendo uma força de atração e repulsa pelo lado contrário. A relação de povos amigos, irmãos, fronteiriços, existe apenas quando há interesse nessa identificação. Assim, mantém-se a fronteira real e simbólica, pois ainda existem duas histórias diferentes, das quais uma se coloca distante da outra, mesmo estando próximo e se manifestando de forma constante. "A identidade é marcada pela diferença".

O sujeito fronteiriço percebe-se fronteiriço por habitar a fronteira, e não se percebe igual ao fronteiriço que habita do outro lado da linha que divide os dois países. Quando interpelado por quem habita o outro lado da fronteira, ele não se define como o fronteiriço, mas sendo apenas brasileiro, ou paraguaio. Nesse aspecto, a identidade fronteiriça torna-se paradoxal, pois na fronteira os sujeitos são brasileiros ou paraguaios, mas, quando interpelados pelo centro, eles são fronteiriços. A identidade fronteiriça se difere das identidades nacionais.

Nesse contexto, o "nós e os outros" demonstram de maneira bem específica toda a gama de construção simbólica que estreita o caráter formativo contínuo da identidade do cruzador de fronteira. O *cruce* simbólico representado nesta questão reporta-se à percepção daqueles que habitam a fronteira, mantém entre eles a distinção entre ser brasileiro ou

paraguaio – "a fronteira simbólica", e, ao se deparar com outros contextos, senão o paraguaio ou brasileiro da região de fronteira, o sujeito da fronteira torna-se o fronteiriço. Este fato acontece não somente por se afirmar como tal, mas pela constante manifestação das práticas sociais, que se encontram em cotidiano mais simplório e corriqueiro, tanto de influência das identidades nacionais, quanto da identidade de fronteira.

2.4 Escola de fronteira como espaço identitário

Discutir o processo de construção identitária na fronteira exige um olhar diferenciado sobre o espaço escola. Como ela incide na constituição dos sujeitos? Como estes sujeitos se conduzem diante de situações instáveis, vivenciando duas esferas de contínua formação identitária? No lado brasileiro, a escola pública incide com todo o seu projeto pedagógico, com a formação disciplinar e suas estruturas de sentido que forjam uma identidade nacional brasileira. No lado paraguaio, há todo o enredo cultural, tradições, hábitos, costumes que permeiam o cotidiano forjando um sujeito de fronteira.

A escola é vista aqui como um agente de formação identitária, interagindo com as diversidades, o que exige novas metodologias, visando atender as especificidades.

Vale apontar que tal compreensão caminha na contramão das concepções clássicas de escola, entendidas como instrumento de adaptação ao corpo social. A forte herança da sociologia de Durkheim remeteu à escola a função coercitiva, na adaptação dos indivíduos aos anseios que a sociedade local acarreta, dando ênfase aos mecanismos de adaptação, em detrimento à presença e conflitos das diversidades presentes em seu espaço. Entendendo a escola como uma:

[...] instituição privilegiada para a inserção do indivíduo moderno no espaço público. Preocupado com a integração social em formações sociais marcadas pela solidariedade orgânica, caracterizadas por intensa divisão do trabalho social e efetivamente sujeitas à anomia (DURKHEIM apud SPOSITO, 2003, p. 212).

Sendo assim, a escola pode ser vista como uma agente que constitui identidades específicas voltadas a uma estrutura social, como um ambiente de inserção sociocultural.

Diante desse contexto, o processo de formação identitária que a escola proporciona constitui-se de uma construção social contínua, que define as funções e lugares dos sujeitos na sociedade, ao passo que estes sujeitos também interagem com o meio. Não é apenas a escola que constrói a identidade do sujeito, mas também o sujeito que determina a identidade da escola, ou como afirma Dayrell (2005, p. 2):

Aprender a escola como construção social implica, assim, compreendê-la no seu fazer cotidiano, onde os sujeitos não são apenas agentes passivos diante da estrutura. Ao contrário, trata-se de uma relação em contínua construção, de conflitos e negociações em função de circunstâncias determinadas. [...] A escola, como espaço socio-cultural, é entendida, portanto, como um espaço social próprio, ordenado em dupla dimensão. Institucionalmente, por um conjunto de normas e regras, que buscam unificar e delimitar a ação dos seus sujeitos. Cotidianamente, por uma complexa trama de relações sociais entre os sujeitos envolvidos, que incluem alianças e conflitos, imposição de normas e estratégias individuais, ou coletivas, de transgressão e de acordos.

Observa-se, assim, que o espaço escolar na verdade figura como um agente mediador do processo de construção da identidade. A escola não é somente o espaço territorial, mas também campo simbólico, no qual as trocas, conflitos, diálogos e disputas dos contrastes culturais e sociais acontecem, no sentido que proporcionam não apenas a formação contínua da identidade enquanto grupo étnico, mas os elos de pertença e reafirmação dentre os choques culturais e, ao mesmo tempo, a desconstrução das fronteiras sociais.

Nas palavras de Rodrigues (2011), a função da escola, ao promover a construção da identidade do sujeito, busca com o ato de educar organizar a experiência dos indivíduos na vida cotidiana, proporcionando a personalidade e a sobrevivência no seu meio social. Essas ações estão diretamente relacionadas às normas e aos valores sociais vigentes. Porém, se nos encontramos em um mundo com regras sociais já estabelecidas, ainda pode-se intervir e adaptá-las aos arranjos sociais presentes no contexto sociocultural compartilhado na fronteira.

E como se constitui a identidade do sujeito de fronteira na escola? Quais seriam as diversidades e particularismos que definem suas orientações identitárias? Enfim, o que é uma escola de fronteira? Certamente, neste momento não é possível esgotar todas as respostas a tais questionamentos. Importa aqui discutir estas concepções para uma melhor compreensão do cotidiano do estudante da escola de fronteira.

Ao pensar na escola de fronteira, em seu caráter de agente mediador no processo de construção identitária, a tomamos com um perfil integrador. Apesar de ter o seu currículo orientado aos padrões brasileiros, os demais elementos que compõem o seu cotidiano estão alocados em situações que refletem a presença de uma diversidade cultural posta pela dualidade dos povos que compartilham a fronteira. Este perfil integrador pode ser melhor exposto observando a escola de fronteira como uma zona de contato em que as trocas, as mediações pertinentes aos choques culturais e os hibridismos são processos que definem agora um caráter multicultural à escola de fronteira.

A escola, ao estender seus serviços a sujeitos oriundos de outras culturas, acaba não apenas adaptando as novas necessidades postas pelas diversidades, mas passa a repensar suas estruturas de acordo com a realidade social em que vive, assumindo assim um novo projeto de formação identitária dos sujeitos que ela abarca.

Observando a escola dessa forma, o sujeito que se encontra como o estudante não cumpre apenas um papel passivo, que só recebe conhecimento e formação disciplinar, mas assume também um papel de agente, alguém que traz consigo elementos que cunham as especificidades de uma cultura de fronteira. Elementos estes nos quais podemos destacar os hibridismos que o constituem o sujeito de fronteira, a exemplo do uso de três línguas, do olhar sob a sua própria história, da dimensão de valores e da busca constante pelos benefícios que os dois lados da fronteira podem oferecer.

Além dos hibridismos que constituem a identidade deste sujeito, os processos de negociações que marcam o cotidiano da fronteira podem ser considerados também como elementos constituintes da escola que se pretende integradora, pois o sujeito, ao conhecer elementos da cultura de cada lado e segregá-los para usá-los em momentos distintos, está negociando seu caráter identitário. Em qual momento é oportuno falar o guarani, tomar um tereré, ter domínio da língua portuguesa, estar do lado brasileiro? Questões como essas são processos que refletem o constante processo de negociação das identidades.

Sob a questão das diversidades que marcam a escola de fronteira, buscamos compreendê-la a partir dos conceitos de multiculturalidade e interculturalidade. A dimensão de multiculturalidade é descrita por Canclini (2009, p. 26) como a abundância de opções simbólicas que "propicia enriquecimentos e fusões, inovações estilísticas mediante empréstimos tomados de muitas partes". Enquanto que, ao tratar de interculturalidade, é necessário considerar quase constitui uma tarefa complexa e desafiante, na medida em que

muitas pesquisas que assumem esta direção promovem o diálogo intercultural em uma abordagem de orientação liberal e se focaliza, com frequência, as interações entre diferentes grupos socioculturais de um modo superficial, reduzido à visibilização de algumas expressões culturais destes grupos, sem enfrentar a temática das relações de poder que perpassam pelas relações, nem mesmo considerando as matrizes profundas, mensalidades, crenças e suas especificidades (CANDAU, 2013). Por isso, adotamos a perspectiva de Tedeschi (2008, p. 14), quando afirma que a interculturalidade trata do "[...] reconhecimento do direito à diversidade e da luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social e tentam promover relações culturais diferentes".

Buscando uma definição mais abrangente sobre a questão da interculturalidade, partimos da concepção de Walsh (2009), que define a interculturalidade como uma tarefa social e política, instituída em um processo dinâmico e permanente de relação e intercâmbio que se constrói entre pessoas, saberes e práticas culturalmente diferentes, que ocorrem em um espaço de negociação e tradução das desigualdades sociais. Outro ponto de vista vem das concepções de Candau (2013), no qual a interculturalidade se posiciona em algumas perspectivas. Uma é com relação à promoção deliberada da inter-relação entre diferentes grupos culturais presentes em uma determinada sociedade. Em outro momento rompe com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais, no qual concebe as culturas em contínuo processo de elaboração, construção e reconstrução. E em uma terceira perspectiva, constitui a interculturalidade considerando que, nas sociedades atuais, os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores da construção de identidades abertas, que ocorrem em construção permanente, o que supõe que as culturas não são “puras”.

O ponto de vista assumido pela autora é de que a interculturalidade tenta promover uma educação de reconhecimento do “outro” como 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 incluídas” (CANDAU, 2013, p. 23).

No tocante à diversidade da escola de fronteira, também a questão da multiculturalidade, que trata da situação ou a realidade vivenciada no cotidiano do sujeito, ou seja, em sua volta, encontra-se um vasto campo de representações simbólicas, que ora podem

representar uma identidade nacional específica, ora podem ser uma projeção híbrida, uma mistura de elementos das duas culturas. Enquanto que a interculturalidade trata do despertar de uma visão de reconhecimento sobre a diferença, na perspectiva de buscar uma maior igualdade entre as culturas.

Assim, essa visão projeta a coexistência, no sentido de superação dos dilemas sociais abarcados, pela construção histórica que resultou na segregação hierárquica entre os dois povos, isto é, uma visão de inferioridade e dependência da cultura paraguaia pela brasileira.

Após essas reflexões, concordamos com a definição de escola de fronteira, baseando-se em Pereira (2009), compreendida a partir do intercâmbio cultural entre as escolas de ambos os países, em um projeto pedagógico com aspectos como o plurilinguismo e a aplicação de métodos que resultem na aproximação entre as duas culturas.

O intercâmbio, o plurilinguismo, a superação de conflitos, a diluição de conflitos e as diferenças sociais e culturais não são elementos preestabelecidos por uma metodologia embasada em um problema fixo. São elementos derivados do cotidiano, em situações e vivências tanto interna como externamente à escola, que a escola intercultural incorpora assim em sua metodologia de ensino, para que contemple e atenda a diversidade existente em seu espaço.

A partir do crescimento dos estudos sob a vinda de estudantes de outras nacionalidades às escolas brasileiras em regiões de fronteira, algumas políticas públicas começaram a ser pensadas. Hoje, já existem bases legais que instituem e orientam escolas identificadas como de fronteira. Passa a ser muito mais do que um fenômeno do cotidiano de fronteira, pouco observável, anteriormente visto apenas como um dos arranjos sociais existentes entre grupos que coexistem na fronteira. Hoje, a presença destes estudantes fronteiriços tornou-se um fenômeno explícito, que traz consigo uma série de novas reflexões, gerando assim políticas públicas e programas sociais que visam atender as especificidades do fenômeno em questão. Uma destas políticas públicas é o PEIF (Programa Escola Intercultural de Fronteira) que iremos descrever na sequência.

2.5 Considerações acerca do PEIF

Devido às mudanças ocorridas em pelo menos 20 anos, em que acontece uma mudança radical nas relações entre a Argentina e o Brasil, foram construídas estreitas cooperações de uma cidadania regional, bilíngue e intercultural, com o objetivo de promover a cultura da paz e a cooperação interfronteiriça.

No ano de 2001, é firmado pelos países membros do Mercosul¹⁶, Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai, o Tratado de Assunção (1991), que, entre outras normativas, estabelece em seu Artigo 17 que os idiomas oficiais do Mercado Comum serão o português e o espanhol e a versão oficial dos documentos de trabalho será a do idioma do país sede de cada reunião.

Como parte desse processo, o Setor Educacional do Mercosul (SEM) cria um plano diretor para difundir o aprendizado do português e do espanhol entre as nações do Mercosul, com o objetivo de ampliar a aprendizagem das línguas, considerando que são prioritárias para o fortalecimento da identidade regional e, consecutivamente, levar o conhecimento mútuo de uma cultura de integração e a promoção de políticas que visem a melhoria da qualidade da educação.

Também foi aprovado o “Plano Estratégico do Setor Educacional do Mercosul para o período de 2001-2005”, que estabelece, entre outras diretrizes, o fomento de programas culturais, linguísticos e educacionais que fortaleçam uma identidade regional em zonas de fronteira dos países do Mercosul. Uma das ações é a institucionalização das escolas de fronteira de acordo com cada ministério de educação dos países do Mercosul.

No ano de 2003, foi firmada com a Argentina a Declaração Conjunta de Brasília, na qual a educação foi garantida como espaço cultural para o fortalecimento de uma consciência favorável à integração regional, tendo início o Programa Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira do Mercosul como Programa de Cooperação (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2012). A partir deste programa, as equipes começaram a organizar as orientações sobre aquisição e didática do programa nas segundas línguas e bilinguismo, bem como sobre estudos de fronteira.

Em 2004, na XXVI Reunião de Ministros da Educação do Mercosul, Bolívia e Chile, realizada em Buenos Aires, foi aprovada uma nova Declaração Conjunta, que estabelecia um

¹⁶Mercado comum do conesul.

Plano de Trabalho denominado “Modelo de ensino comum em escolas de zona de fronteira, a partir do desenvolvimento de um programa para a educação intercultural, com ênfase no ensino do português e do espanhol”.

Posteriormente a esta ação, a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação do Brasil, por meio do Departamento de Políticas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental, iniciou entendimentos junto aos sistemas estaduais e municipais de ensino da região sul do Brasil, buscando a adesão de escolas localizadas na região de fronteira. De acordo com o Ministério da Educação (2008), as escolas interessadas manifestaram-se, enviando suas propostas. Foram definidas, a partir daí, duas escolas brasileiras localizadas nos municípios de Uruguaiana, Rio Grande do Sul, e Dionísio Cerqueira, Santa Catarina, que fazem fronteira com as províncias argentinas de Corrientes e Misiones, respectivamente.

No mesmo ano, o Ministério da Educação (MEC) inicia um projeto intitulado PBEIF - Programa Escolas Bilíngues de Fronteira. O programa nasce de acordo entre o Brasil e a Argentina para construção de uma identidade regional bilíngue e intercultural. Surge então o Programa Escolas Bilíngues de Fronteira.

O PBEIF tinha como o seu principal recurso promover o intercâmbio entre os professores dos países do Mercosul. Sua aplicação inicial ocorreu nas cidades gêmeas de Uruguaiana (Brasil) – Paso de Los Libres (Argentina) e Dionísio Cerqueira (Brasil) – Bernardo Irygoyen (Argentina).

Em 2006, o programa ganha uma reformulação, passando a ser chamado de PEIF, tendo agora como objetivo:

[...] organizar e fomentar a interação entre os agentes educacionais e as comunidades educativas envolvidas, de tal maneira a propiciar o conhecimento do outro e a superação dos entraves ao contato e ao aprendizado (BRASIL, 2006, p. 26).

Em 2008, o PEBF passa por algumas reformulações, provendo assim a sua segunda versão. Nessas mudanças, destacamos a alteração definitiva do nome e a inclusão de eixos temáticos ligados à leitura e à escrita dos países que compartilham a fronteira. Os eixos estabelecidos foram:

Interculturalidade – (re)conhecimento das culturas dos países e da cultura singular de cada fronteira, desnaturalizando práticas discriminatórias e (re)construindo relações sociais, políticas, econômicas e educacionais.

Língua – vivência da língua e não apenas o ensino de línguas. É realizado um diagnóstico sociolinguístico.

Projetos de aprendizagem– escolha dos projetos a serem desenvolvidos localmente, por grupo ou por escola, de acordo com o que se considere mais oportuno e de acordo com as diferentes realidades dos locais em questão. (MEC, 2008, grifo nosso).

Esta reformulação permitiu uma expansão às regiões de fronteira onde não há a característica bilíngue. O PEBF entende que a partir desses eixos será possível estabelecer pelo menos quatro formas de exposição à interculturalidade: compreender os usos da segunda língua; estabelecer uma relação pessoal com um falante nativo da segunda língua; reconhecer a alteridade que implica em refletir sobre as representações que circulam em uma sociedade a respeito das línguas e das culturas que as contextualizam; e, ter um profissional da comunidade nacional / cultural da qual essa língua seja a expressão mais generalizada (MEC, 2008).

Na fase inicial do Programa, as escolas participantes seguiram com seus calendários e práticas curriculares dos seus respectivos sistemas de ensino, pois houve o entendimento que há uma caminhada de médio prazo até que se possa pensar em um modelo comum compartilhado e em um calendário único para que as escolas pudessem assumir um planejamento em conjunto.

O funcionamento do PEBF foi organizado da seguinte forma (MEC, 2008):

a) Carga horária e disposição das aulas em segunda língua

- Escola de Tempo Integral: neste modelo há pelo menos dois dias semanais de trabalho em segunda língua e uma carga horária total de pelo menos seis horas semanais, com possibilidade de ampliação conforme a disponibilidade de espaços escolares adequados. Sendo uma escola de tempo integral, os alunos terão ademais das horas reservadas aos projetos em segunda língua, outras atividades e oficinas nos dias não destinados à educação bilíngue.
- Escola em Contra-Turno: com um funcionamento semelhante à Escola em Tempo Integral, mas somente com a atividade de educação bilíngue intercultural no turno contrário.

- Escola em Turno Único: com projetos de trabalho binacionais consensuados na escola, realizados de forma bilíngue, com tarefas específicas em cada uma das línguas. Dois dias por semana o ensino, em uma das escolas, é realizado em segunda língua dentro do próprio turno, em um total de, no mínimo, cinco horas semanais com possibilidade de expansão para seis horas semanais.

b) Modelo de educação bilíngue: vinculado *versus* não vinculado

No modelo de educação bilíngue, o aluno aprende em ambas as línguas um mesmo conteúdo. Para que um conteúdo seja aprendido se necessita, portanto, de ambas as línguas. Isso implica que as turmas devem ser fechadas, ou seja, não deve haver entrada de alunos nas turmas bilíngues depois do primeiro ano. A vantagem desse modelo é que a proficiência dos alunos avança de forma coordenada, e se chega ao final dos nove anos do ensino fundamental com esta proficiência construída, garantia, por exemplo, da possibilidade de construção de um ensino médio bilíngue de qualidade.

c) Estrutura, acompanhamento pedagógico e registro

O PEBF é constituído por uma coordenação em cada um dos Ministérios de Educação da Argentina e do Brasil, por coordenadores locais das redes gestoras – Secretarias Municipais de Uruguaiana, Itaquí, 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, essa função tem sido desempenhada pelo IPOL – Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística, de Florianópolis, cujos assessores periodicamente visitam as escolas de fronteira.

O Programa ainda tem como proposta possibilitar o intercâmbio docente, provisionar um lugar do diálogo no ensino-aprendizagem, construindo formas de alcance dos termos de letramento e alfabetização no Brasil e ‘alfabetizacion’ na Argentina, introduzir situações de

leitura e escrita no programa bilíngue, incentivar a biblioteca bilíngue e os livros de imagem, entre outros.

Atualmente, participam do programa Argentina, Bolívia, Brasil, Paraguai, Uruguai, Venezuela, Colômbia e Peru, Guiana e Guiana Francesa, e as línguas adotadas no programa são o espanhol, português, guarani, francês, bem como as línguas maternas de cada comunidade localizada nessas fronteiras.

No Brasil, a base legal do Programa compõe-se do "Documento Marco Referencial de Desenvolvimento Curricular", criado e aprovado no âmbito do Mercosul e pela Portaria do MEC nº 798, de 19 de junho de 2012, que institui o Programa em nosso País (anexo I).

De acordo com esta portaria, as Escolas Interculturais de Fronteira seguem os seguintes princípios:

I – **Interculturalidade**, que reconhece fronteiras como loci de diversidade e que valora positivamente as diversas culturas formadoras do Mercosul, promovendo a cultura da paz, o conhecimento mútuo e a convivencialidade dos cidadãos dos diversos países-membros. Esta convivencialidade se realiza com a atuação conjunta de docentes dos dois países em cada uma das Escolas Interculturais (princípio do cruce), gêmeas ou próximas;

II – **Bilinguismo**, que prevê que o ensino seja realizado em duas línguas, o espanhol e o português, com carga horária paritária ou tendendo ao paritário, com uma distribuição equilibrada dos conhecimentos ou disciplinas ministradas em cada uma das línguas. Prevê, ainda, pelo respeito ao sujeito do aprendizado, a presença na escola de outras línguas regionais, conforme a demanda;

III – **Construção comum e coletiva do Plano Político-Pedagógico das Escolas-Gêmeas**, respeitando as tradições escolares dos países envolvidos e incluindo as demandas culturais específicas da fronteira no currículo (MEC, 2012, p. 3, grifo do autor).

Nessa perspectiva, a proposta brasileira é de contribuir para a formação integral de estudantes por meio da articulação de ações e integração regional, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos, que se apliquem à educação intercultural das escolas públicas de fronteira.

Ainda de acordo com a portaria do MEC (2012), as instituições envolvidas no programa são: Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Básica e da Assessoria Internacional do Gabinete do Ministro da Educação; Representantes dos Ministérios da Educação dos Estados parte e associados do Mercosul que possuem áreas fronteiriças com o Brasil; Secretarias Estaduais e Municipais de Educação das regiões de

fronteira; Conselho Nacional de Educação e os Conselhos Estaduais e Municipais de Educação das áreas de fronteira; Instituições de Ensino Superior participantes da Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública; e, as Escolas gêmeas.

Até o ano de 2013, o programa contava com 11 municípios, cinco estados, cinco países, 17 escolas envolvidas, e em estimativa, em 2014, contava com 32 municípios e 167 escolas, segundo dados do próprio programa.

No Mato Grosso do Sul, o programa é promovido em parceria com a Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD e a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, cada uma delas responsável por uma região. Destaca-se a UFMS no município de Corumbá e a UFGD em Ponta Porã. No Mato Grosso do Sul, o programa encontra-se em oito cidades, com cerca de 14 escolas na fronteira com o Paraguai e uma com a Bolívia.

No ano de 2008, o PEIF tem início na fronteira de Ponta Porã e Pedro Juan Caballero na Escola Estadual João Bembratti Calvoso. A primeira etapa realizada foi o levantamento sociolinguístico, que busca identificar dados para caracterizá-la como uma escola de fronteira. Em 2009, o programa inicia as ações que visam promover os seus objetivos. Uma das principais ações metodológicas é o *cruce* (intercâmbio) dos professores, em que, ora vão realizar visitas a uma escola parceira do município de Pedro Juan Caballero, ora a escola recebe a visita de professores desta mesma escola. Até o ano de 2013, o Programa era coordenado pela Professora Dr.^a Maria Ceres Pereira e, atualmente, a coordenação está sob responsabilidade da professora Dr.^a Gicelma da Fonseca Chacarosqui.

De início, o projeto era aplicado aos alunos de séries iniciais (1º ao 5º ano). As atividades visavam à compreensão do uso das línguas presentes na escola, usando principalmente como recurso metodológico a criação de mapas conceituais. A partir de 2014, o programa contempla o fundamental 02 (séries finais do 6º ao 9º ano) e o ensino médio. Em 19 de junho de 2012, é instituído oficialmente, por meio da Portaria nº 798, o Programa Escolas Interculturais de Fronteira como forma de promover a integração regional por intermédio de uma educação bilíngue e intercultural.

O PEIF em Ponta Porã apresenta um marco significativo na construção da identidade das escolas e de seus estudantes, pois, ao reconhecer as trocas culturais e os hibridismos que existem nesta relação, o processo do reconhecimento de autoafirmação realça valores em relação às cidades que cada vez mais rompem com as fronteiras hierárquicas, aproximando as

suas culturas. Outro fato a ser mencionado é o crescente cuidado e valorização das regiões de fronteira pelos governantes, pois o PEIF é uma das primeiras iniciativas que valorizam a cultura fronteiriça.

Conforme pode ser observado, o Programa Escolas Bilíngues de Fronteira é algo recente, por isso as discussões ainda precisam avançar para que as identidades e diferenças interculturais sejam trabalhadas de forma consciente, e que as especificidades dos grupos sejam atendidas, o que tornará o ambiente cultural um espaço plural, desafiante e oportuno para se adquirir novas representações e engajamentos.

Candau (2013) assevera que é urgente construir práticas pedagógicas na perspectiva da multiculturalidade. Para isso, a autora elenca quatro possíveis caminhos:

- Primeiro: reconhecer as identidades culturais, os processos de hibridização, de negação e silenciamento de determinados acontecimentos culturais, além de respeitar os espaços que favoreçam a tomada de consciência em relação aos processos socioculturais, e a pluralidade das identidades, articulando-se a dimensão pessoal e coletiva nesses processos.

- Segundo: identificar as representações dos “outros”, ou seja, reconhecer a própria identidade cultural e o rompimento com o “daltonismo cultural” a partir da concepção etnocêntrica. Daltonismo refere-se a uma visão reducionista sobre a conscientização da diversidade cultural.

- Terceiro: conceber a prática pedagógica como um processo de negociação cultural ao evidenciar a ancoragem histórico-social dos conteúdos, ou seja, conceber conhecimentos escolarizados como um acúmulo de fatos e conceitos que, uma vez constituídos, adquirem legitimidade social.

- Quarto: conceber a escola como espaço de crítica e processo cultural, sendo assim, conceber a escola como um centro cultural de diferentes linguagens e dialogar com os processos que configuram suas identidades.

Diante dessas possibilidades, é possível pensar em uma escola em que educadores são chamados a enfrentar as questões culturais, colocadas na promoção de experiências que ampliem o horizonte cultural dos alunos, da comunidade escolar e dos diferentes grupos fronteiriços. Dessa forma, essas relações do cotidiano escolar podem contribuir com a ressignificação da escola enquanto um *locus* privilegiado de formação de identidades, construído em um caráter histórico e social.

Certamente ainda existe uma série de levantamentos necessários para que se possa elaborar novas ações e assim alcançar novos objetivos, a fim de que a dimensão de fronteira seja cada vez mais vista como uma zona de trocas e contatos, e não uma área de segregação.

CAPÍTULO 3 - O COTIDIANO DA ESCOLA DE FRONTEIRA

Na terceira parte desta análise, buscamos contemplar o cotidiano de fronteira constituído como um *habitus*, ou seja, compreendendo espaço e ator de forma dinâmica, como inseridos em fluxos, identificando o sujeito pertencente a este meio como o *cruizador*, identidade esta não livre de ambiguidades, pois no ato de cruzar a fronteira projeta sentimentos de pertença, contrariedade, dualidades e negação.

Para compreender o *cruce* – prática comum nas regiões de fronteira –, perguntamos pelas condições em que este fenômeno ocorre, como marca a identidade do indivíduo, como o *cruce* se expressa enquanto prática discursiva, considerando a busca de recursos em ambos os lados da fronteira, as relações com políticas públicas e, mais especificamente, as relações com as estruturas escolares. E, por outro lado, como o *cruce* acontece no cotidiano escolar, nas causas, motivações e nas formas com que a escola se estrutura.

Para realizar esta análise, buscamos interpretar a manifestação deste *cruce* a partir das narrativas dos próprios sujeitos que o realizam. Focando o perfil deste sujeito que cruza as fronteiras, buscamos as narrativas de pontos de vista distintos, em que cada indivíduo se coloca em uma condição perante o fenômeno do *cruce* na escola. Nesse contexto, tomamos a concepção de narrativa a partir de Flick (2005), entendida como uma seleção de eventos relevantes e a apresentação oral destas experiências. Vale apontar que as narrativas apresentadas nesta pesquisa constituem-se em histórias de vida. Histórias contadas de improviso, como pontos de vista baseados na opinião e expressão do sujeito que conta as suas histórias.

O começar de cada entrevista busca definir a identidade dos sujeitos, quem eles são a partir de seu próprio olhar. Na sequência, são relatadas as experiências relacionadas ao *cruce*. Como eles observavam tal fenômeno em seu cotidiano, e como está constituído em sua dimensão simbólica e material de tal ação.

As narrativas descritas no corpo deste trabalho foram coletadas com o recurso de gravador de áudio e encontram-se divididas em dois conjuntos. O primeiro bloco de narrativas trata das experiências enquanto professores e gestores da escola de fronteira, vivenciando os limites e possibilidades ao lecionar para estudantes de origem paraguaia, lidando com enredos culturais, perspectivas que, muitas vezes, entram em choque com a política pedagógica da escola no lado brasileiro. Entre as narrativas apresentadas, incluo minhas próprias

experiências, no período em que lecionei em uma escola no município de Ponta Porã. Na fala dos gestores responsáveis pela escola de fronteira na qual a pesquisa foi realizada, avalia-se também a gestão do PEIF, que surge como um novo e constante mecanismo de interação entre todos os agentes e recursos pedagógicos e socioculturais de ambos os povos.

O segundo bloco de narrativas foca os sujeitos envolvidos com o *cruce*, com a perspectiva do acesso à educação formal. Procuramos compreender a situação em que este se encontra, analisando as condições que o levaram a realizar o *cruce*, quais os dilemas e situações que ele vivenciou, bem como as perspectivas de futuro. O que aconteceu ao terminar a educação básica? O que ele se tornou? Quanto o *cruce* para escola pública brasileira contribuiu para isso? Qual o seu olhar sobre esta vivência?

3.1 A metodologia de análise

Para realizar esta análise, os procedimentos metodológicos pautam-se na busca por interpretar as situações que expressam o *cruce* em narrativas. Ao se propor o uso das narrativas, busca-se compreender o produto do *cruce* nas "histórias de vida" (QUEIROZ, 2008, p. 79) dos sujeitos que vivem a fronteira em cotidiano.

O uso de narrativas possibilita projetar a voz dos sujeitos que tomam o *cruce* em debate, como o seu *habitus* cotidiano. Consideramos, nesse sentido, a visão de Bonnewitz (2003), em que o *habitus* se reestrutura segundo a trajetória percorrida pelo agente, isto é, pela experiência vivida e interiorizada da ascensão, estagnação ou do declínio social. Efetivamente, um *habitus* se estrutura de maneira diferente se é constituído em uma dinâmica de evolução, de mudanças nas condições de existência ou na estabilidade destas, por isso, “é preciso estudar não só a posição dos agentes, mas também a trajetória que os levou a ocupar essa posição” (BONNEWITZ, 2003, p. 90).

Busca-se também identificar a origem do discurso e como se apresentam as situações de conflitos e negociações que permeiam o campo das relações sociais implícitas e explícitas na prática do *cruce*. Nesse contexto de conflito, adotamos a perspectiva de Bourdieu (2004, p. 101), que ressalta que mesmo em situações de pessoas de um mesmo grupo, dotadas de um mesmo *habitus*, a espontaneidade torna-se orquestrada, em que tudo é evidente, até mesmo os conflitos “entre elas se compreendem com meias palavras, etc. Mas com *habitus* diferentes,

surge a possibilidade do acidente, da colisão, do conflito”. Sendo assim, a codificação é capital porque assegura uma comunicação mínima, em que tornam as condições comunicáveis em um consenso controlado sobre o sentido.

Logo, para elaborar a construção dos procedimentos metodológicos que orientam a pesquisa empírica, torna-se necessário promover uma breve discussão sobre dois pontos essenciais: (I) a concepção e o uso das narrativas como um método de verificação da realidade social a ser compreendida, focando as condições sociais e os condicionamentos em que o sujeito se encontra e, (II) baseando-se nos estudos de Queiroz (2008), a identificação nas narrativas, depoimentos e histórias de vida, das estruturas sociais, os arranjos e produtos que alicerçam as estratégias, sobre as quais o *cruce* se manifesta.

(I) As narrativas como fonte de pesquisa têm sua importância ao buscar compreender como os sujeitos se veem no meio onde se encontram, quais são as nuances e projeções de seu agir em meio às condições sociais, e como estas mesmas condições sociais afetam até mesmo a estrutura do seu discurso.

Partindo das discussões de Bourdieu, ressaltamos a importância das narrativas para um estudo de caso, em uma análise sociológica "a função de lembrar as condições sociais e os condicionamentos, dos quais o autor do discurso é o produto" (BOURDIEU, 2007b, p. 10). Assim, podemos construir uma primeira reflexão, a que o sujeito de Fronteira é resultante do *cruce* que o condiciona a determinados comportamentos sociais e que as suas condições sociais adjacentes o levam a realizar o *cruce*.

A referência à teoria de Bourdieu justifica-se ao se pensar na atuação do pesquisador sociólogo em compreender e escrever toda a estrutura das narrativas que foram colhidas.

Não deplorar, não rir, não detestar, mas compreender. De nada adiantaria se os sociólogos fizessem seu o preceito spinozista se não fosse capaz de fornecer também meios de o respeitar. Ou como fornecer meios de compreender, isto é, de tomar as pessoas como elas são. Senão oferecendo-lhes os instrumentos necessários para os apreender como necessários, por deles necessitar, relacionando-se metodicamente às causas e às razões que elas têm de ser como são (BOURDIEU, 2007b, p. 9 -10).

Ou seja, um dos elementos essenciais para a coleta das narrativas é não projetar juízos de valor quanto ao que é e como o sujeito produz a sua narrativa. Assim, cabe apenas ao sociólogo a função de compreender as situações alocadas no discurso do sujeito. As

intervenções do pesquisador, como afirma Bourdieu (2007b), devem se situar no campo em que sua presença não possa, de certa forma, interferir sobre o discurso do sujeito.

A partir das narrativas, o observador deve buscar compreender outro ponto de vista a partir da realidade social que, em primeiro momento, é circundado por uma ótica centralizada em seu olhar. Com a compreensão das narrativas pelo observador, cria-se uma pluralidade de representações que garante uma maior amplitude sobre o fenômeno a ser estudado.

[...] é preciso substituir as imagens simplistas e unilaterais (aquelas que a imprensa sobretudo veicula), por uma representação complexa e múltipla, fundada na expressão das mesmas realidades em discursos diferentes, às vezes inconciliáveis (BOURDIEU, 2007b, p. 11).

Outro ponto a ser analisado pelo observador durante a coleta das narrativas é como o sujeito se descreve enquanto "ser social". Trata-se das imagens que os sujeitos possuem de si mesmos, como eles se veem perante as situações que eles descrevem. Certamente também se deve averiguar, nesta situação, os condicionamentos provocados por certa "censura coletiva", isto é, como o grupo social a que este sujeito encontra-se inserido produz a sua identidade social. Segundo Bourdieu (2007b), a identidade social produzida no discurso dos sujeitos não é alicerçada apenas pela imagem que este tem de si mesmo, mas também incorpora uma série de características predeterminadas pelo seu grupo social, uma "coação do coletivo".

(II) Sobre os procedimentos de coleta das narrativas, consideramos as ponderações de Queiroz (2008), que ressalta a importância da escolha de informantes, bem como das fontes de pesquisa, da obtenção do material e do preparo do pesquisador. No caso da discussão sobre a identidade do sujeito de fronteira que, conforme a estrutura social sob a qual define sua existência, assumindo a ambiguidade de padrões e comportamentos culturais que o caracteriza como um fronteiro, o olhar sobre as narrativas é marcado pela complexidade das questões. Como essa ambiguidade do ser fronteiro se revela no espaço escolar? Como se manifesta nas relações sociais? Como o sujeito fronteiro se afirma perante situações em que os padrões hegemônicos de uma cultura interpelam sua identidade cultural? Essas são as questões que problematizam todo o enredo da pesquisa.

Quanto à escolha dos informantes, Queiroz (2008) refere-se aos sujeitos que protagonizam o discurso, campo de significados dos quais os depoimentos a serem coletados fazem parte. Trata-se de buscar fontes orais que sejam referência de vida e de atitudes

relacionadas à questão estudada, a partir de uma sondagem prévia, buscando um representante da coletividade.

Assim foram adotados como critérios de escolha: (I) a fala dos agentes do lado brasileiro, gestores e demais responsáveis por pensar mecanismos de interação no âmbito escolar. Busca-se aqui facilitar o diálogo e convívio de enredos culturais complementares ainda que discrepantes. Em especial, buscamos as narrativas da gestão do PEIF (Programas de Escolas Interculturais de Fronteira), com foco na descrição das ações e dos resultados do estabelecimento escolar, perguntando também pelos impactos na construção de um paradigma pedagógico à escola de fronteira.

Outro critério de escolha é ouvir os estudantes, sujeitos que realizam o *cruce* para a escola do lado brasileiro. Em suas narrativas, pretendemos conceber a compreensão sobre as diversas estratégias de busca pela educação formal do lado brasileiro. Quais os dilemas vivenciados durante a sua trajetória neste processo e quais os reais resultados que foram obtidos após o término do ensino.

Por último, a escolha do próprio pesquisador e de sua história de vida enquanto professor de uma escola pública da região de fronteira justifica-se por vivenciar também, como observador, momentos em que as trocas, relações e demais arranjos interculturais são nítidas. Mesmo que o pesquisador já não esteja mais envolvido ou não tenha mais a necessidade cotidiana de cruzar a fronteira.

Quanto ao preparo do pesquisador, Queiroz (2008) enfatiza o domínio dos saberes e conceitos sociológicos, e a partir desses saberes, cabe ao pesquisador compreender os "fatos sociais"¹⁷ que circunscrevem as histórias de vida dos sujeitos: "a história de vida permite justamente estudar o fato social do seu interior" (QUEIROZ, 2008, p. 80).

Contudo, ao utilizar as narrativas dos sujeitos, como depoimentos de histórias de vida, percebemos o que Queiroz (2008, p. 83) diz sobre a existência de duas estratégias: "acumulam-se as histórias de vida para delas deduzir o que é coletivo e o que individual, ou formular o problema antes de iniciar a história de vida de acordo com o que se observou na comunidade que se pretende estudar."

¹⁷Os fatos sociais a que autora se refere são os produtos da vida em grupo, isto é, todo comportamento coletivo que estrutura a identidade deste grupo.

3.2 Professor e gestor da Escola de Fronteira

3.2.1 A vivência deste pesquisador

Entre os gestores e ex-alunos entrevistados, são apresentados aqui os relatos do próprio pesquisador como um protagonista do *cruce*. Viveu dezessete anos na fronteira, mesmo marcado pela predominância e hegemonia da identidade brasileira, a herança cultural, os hábitos e as peculiaridades que marcam uma identidade fronteiriça, que estiveram presentes em seu cotidiano.

Também o pesquisador experimentou, desde a infância, o contato entre as culturas. Os marcos que delimitam fronteira não se encontram apenas na região central das cidades, mas em toda sua extensão, incluindo o perímetro rural, onde era comum ver garotos paraguaios levando animais para pastarem em terrenos baldios e beiras de estrada.

Tradições, costumes, culinária, como a sopa paraguaia, a chipa, o coquito, o cocido, entre outros, que eram e são comidas rotineiras da maior parte das famílias da fronteira. Sua infância foi marcada pela escola no centro de Ponta Porã, a Escola Estadual Adê Marques, cursando o segundo e terceiro ano do ensino médio, sempre em contato com colegas de Pedro Juan Caballero, colegas que residiam no Paraguai, com pai brasileiro e mãe paraguaia, sendo assim, a ligação com o Paraguai era apenas o de residir. As diferenças sociais se faziam sentir na saída da escola. Na espera do ônibus era comum pensar: “toda a marginalidade se encontrava do lado paraguaio: drogas e prostituição. Bastava atravessar a fronteira”.

Na percepção do pesquisador, a imagem da fronteira era vinculada ao sentimento de temor, como uma espécie de segregação provocada pela representação da subalternidade dos paraguaios aos brasileiros, a despeito das relações de reciprocidades, mecanismos de negociação que envolviam todo o cotidiano de fronteira. Quanto ao rendimento dos colegas de escola, era similar ao dos demais alunos.

Em 2012, lecionou filosofia na mesma escola que estudou em Ponta Porã, em contato com estudantes de extratos sociais muito diferenciados, que residiam na região central, e muitos estudantes oriundos das regiões mais distantes do centro, bem como estudantes dos assentamentos e do distrito de Sanga Puitã.

Percebia-se que a procura pelos pais e alunos por esta escola dava-se pela sua reputação de sistema de ensino diferenciado e de qualidade¹⁸. A distinção entre estudantes paraguaios e brasileiros, presença corriqueira na maior parte das escolas do município, era menos pautada do que o choque entre faixas etárias. A percepção compartilhada era de que, apesar de certa timidez, os estudantes se integravam muito bem ao grupo maior, destacando-se até pelo empenho e assiduidade.

Questionamentos acerca da relação do ensino público com a diversidade cultural dos alunos e os desafios para o professor levaram o pesquisador a adaptar uma postura pedagógica, observando que, em sala de aula, a maior dificuldade estava em compreender significados de palavras pouco utilizadas no cotidiano, como os conceitos sociológicos, bem como os assuntos mais específicos sobre a sociedade brasileira, as dimensões e os comportamentos que são debatidos e que, de certa forma, eram distantes de suas realidades. Por exemplo, quando se estuda o conceito de cultura e globalização, a fronteira tem inúmeras situações que podem servir de exemplo, como a gastronomia, as danças, as línguas e o comércio de importados na linha.

Tais recursos foram utilizados como um método de integrar estes alunos nas áreas de ensino, uma vez que a escola não possuía algum estudo ou método para a presença deste perfil de estudante, tampouco havia o conhecimento de algum programa que pensasse diversidade na escola.

Infelizmente, a questão da diversidade nas escolas brasileiras, em maior parte, ainda é pensada enquanto o processo de inclusão de estudantes que portam alguma deficiência física ou mental. Questões quanto à distinção social e à multiculturalidade são concepções que estão sendo colocadas como uma diversidade presente na escola recentemente.

3.2.2 As professoras Eliana e Célia

As escolas que recebiam os números mais consideráveis de estudantes vindos de Pedro Juan Caballero eram as escolas mais próximas da linha. Também havia o caso das escolas em regiões mais longínquas, como os assentamentos e o distrito de Sanga Puitã.

¹⁸Com as modificações recentes nas modalidades de ensino, a presença dos cursos técnicos, principalmente na área de informática, contribuiu para elevar os dados quantitativos da escola.

A maior incidência descrita pelos colegas professores ocorreu em uma escola da rede municipal de ensino, “Ramiro Noronha”, e outra da rede estadual, “João Brembatti Calvoso”. Essas escolas se encontram localizadas na Avenida Brasil, uma em frente à outra, a apenas uma quadra de distância da linha internacional.

Duas professoras e gestoras desta escola foram entrevistadas, escolhidas por trazerem significativa experiência sobre as questões pesquisadas. A professora Eliana Fernandes, atual diretora da Escola, e a professora Célia Rodas, que assumiu recentemente a direção adjunta como coordenadora pedagógica da escola.

A **professora Eliana Fernandes** é Mestra em Letras pela UFGD, desde 2012. Sua carreira pedagógica teve início na Escola Calvoso em 1991, ministrando disciplinas no ensino fundamental e no pré-escolar. Formada em letras desde 1995, começou a ministrar as aulas apenas em sua área. A partir do ano 2000, tornou-se professora efetiva e assumiu a direção da escola desde 2008 como diretora adjunta e, desde 2011, está no cargo de diretora. Entre os anos de 2004 e 2008 foi coordenadora pedagógica.

Sobre sua percepção acerca da presença dos estudantes de Pedro Juan Caballero na escola, a professora afirma que, desde o início de sua carreira, os estudantes oriundos do Paraguai já eram uma presença constante. Segundo ela, a maioria dos estudantes é composta por brasileiros que moram no Paraguai, e isso é muito perceptível na hora da saída: cerca de 80% dos estudantes atravessam a linha internacional rumo ao Paraguai.

Eliana relata também os cuidados pedagógicos necessários com esses estudantes, ou seja, sobre "um olhar sobre a questão da língua, da questão da identidade" que só surgiu com o PEIF.

As primeiras reuniões do PEIF se iniciaram em outubro de 2008 e efetivamente as ações do programa começaram em 2009, com o *cruce*¹⁹, intercâmbio entre os professores desta Escola, com os da Escola paraguaia Generacion de la Paz, e depois, no segundo semestre do mesmo ano, realizaram a mesma ação com a escola Defensores Del Chaco.

A **professora Célia Rodas** também é formada em Letras e ressalta que escolheu o curso devido à língua espanhola. Ela conta que optou pelo curso por ser a área que ela domina e por sua descendência paraguaia. Conta ainda que estudou durante oito anos no Paraguai.

¹⁹Este *cruce* refere-se à visita de professores nas escolas da cidade vizinha. Alguns professores das escolas do Paraguai vêm até uma escola brasileira como visitantes para ministrar uma aula, por sua vez os professores brasileiros fazem o mesmo em uma escola da cidade do Paraguai.

“Sei bem das realidades dos alunos de lá também” (Professora Célia Rodas). Coursou o seu ensino médio no lado brasileiro, e a descoberta do Curso de Letras com Habilitação em Espanhol foi uma grande realização como professora.

Dar aula em espanhol... o interessante encontrar, como disse a diretora, 80% que acreditamos que sejam oriundos do Paraguai, tanto filhos de pais paraguaios, né, e eles vêm meio acanhadinhos *pro* lado de cá, né, e aí entra a professora de espanhol, eles se identificam com a professora de espanhol, porque eu conto minha história, falo que também vim do lado de lá, falo que também tenho a descendência paraguaia, né? Aí você começa a tomar leitura deles de texto, você começa a elogiá-los, aí eles conseguem é..., eu diria... perder essa timidez, né? *Si* identificar, *si* sente parte da escola porque a professora também tem a mesma história que eles (CÉLIA, 2015).

A professora Eliana lembra que essa postura nem sempre foi assim, e que existe o outro lado. "A situação dos professores que são paraguaios, que falam muito bem o espanhol e guarani, e que negam" (Eliana, 2015).

Quando a professora comenta que alguns professores negam sua própria língua, retomamos o conceito de Bourdieu (1998), que diz que a linguagem pode ser percebida como um meio de herança cultural e confere ao mesmo tempo a construção simbólica da sociedade. Nesse sentido, a língua refere-se ao universo social como um sistema de trocas simbólicas, que tem como função construir e repassar informações e, portanto, apresentar as diferentes visões de mundo, ao demonstrar a percepção que os agentes sociais têm a respeito de sociedade e da forma como se relacionam.

A percepção do mundo social é produto de uma dupla estruturação social: do lado “objetivo”, ela está socialmente estruturada porque as autoridades ligadas aos agentes ou às instituições não se oferecem à percepção de maneira independente, mas em combinações de probabilidade muito desigual (e tal como há mais probabilidades de que sejam os animais com penas a terem asas do que a tê-las os animais sem pêlo, também há mais probabilidades de que os visitantes de museus sejam os que possuem um forte capital cultural do que os que dele estão desprovidos); do lado “subjetivo”, ela está estruturada porque os esquemas de percepção e de apreciação susceptíveis de serem utilizados no momento considerado, e sobretudo os que estão sedimentados na **linguagem**, são produto das lutas simbólicas anteriores e exprimem, de forma mais ou menos transformada o estado das relações de força simbólicas (BOURDIEU, 1998, p. 140, grifo nosso).

Nesse sentido, a percepção de mundo pode ser compreendida por meio da linguagem, pois a mesma transmite culturas e diferentes olhares sobre a sociedade. A estrutura da relação linguística depende da relação da força simbólica entre os dois locutores, assim sendo, não é somente um instrumento de comunicação ou mesmo de conhecimento, mas um instrumento de poder.

O indivíduo não busca, pela linguagem, apenas se comunicar, mas ser reconhecido e respeitado, sendo assim, a força da linguagem transmite ideologias, significados, valores, culturas e confronta o cotidiano dos agentes sociais, configurando-se como uma forma de dominação e exercício do poder. Portanto, quando a professora rejeita sua própria língua, na verdade, ela coloca a língua portuguesa como superior e em situação de dominação.

Anterior a essa realidade, existe outra, onde o professor realmente reproduz aquilo que a cultura impõe. “[...] quem fala o português quer falar o espanhol, e o guarani vai pro outro lado né, o outro país. Então, essa postura já é uma postura que se deu depois, depois de toda essa mudança” (Eliana, 2015).

Eliana ainda comenta sobre professoras que são de descendência “paraguaia mesmo” (Eliana, 2015), e moram no Paraguai, e nunca percebeu falas em espanhol. Um bloqueio que Célia entende como negação de identidade: “Na verdade você nega a tua identidade porque você está do lado de cá, e você tem que ser brasileiro. Até mesmo *pra* ser aceito também” (Célia, 2015).

Então, foi com o PEIF na Escola Calvoso, ao se tornar uma escola bilíngue, que começa a se romper com estes preconceitos. “Os professores estão se aceitando, diminuiu esse preconceito de ser paraguaio” (Eliana, 2015). Eliana ainda comenta que o PEIF promoveu uma melhor reflexão sobre a questão da identidade no contexto escolar:

O aluno vinha, do jeito que *viesses*, ele tinha que se enquadrar, naquela escola, naquela metodologia, naquele projeto político pedagógico... A gente não parava *pra* ouvir o aluno... poxa, qual a sua identidade, de onde você veio o que você quer aprender... Era tudo muito imposto pelo professor, pelo próprio sistema. O aluno chegava e assistia aula que estava pronta, que já tava planejada, que já tava ali. Tudo muito bem elaborado pelo professor. (ELIANA, 2015).

Assim, o PEIF com a sua metodologia, segundo a Professora Eliana, promoveu uma “reviravolta nisso tudo”. O aluno passou a ser ouvido, passou a ser valorizado: “Quando o

aluno vê que ele é valorizado, ele não tem por que se sentir acanhado, envergonhado, discriminado... porque ele entende que ele faz parte daquela escola” (Eliana, 2015).

A professora Eliana também comenta sobre "situações inversas", que são casos em que os alunos falam o espanhol e guarani, deixando o restante alheio àquela situação.

É como se nós fossemos estrangeiros no nosso próprio país... e essa postura, eu vejo assim, é identidade, é você valorizar, é você respeitar, é você se fazer respeitar pelo outro também. E isso é construção... é um processo a longo prazo, essa postura que nós estamos tendo agora, nós vamos ter o retorno daqui dez anos, que na educação tudo é a longo prazo... O aluno que vem já gera uma expectativa boa, por sinal (ELIANA, 2015).

Sobre os possíveis motivos que levam os alunos paraguaios a fazer o *cruce* às escolas brasileiras, a professora Eliana vê a constante necessidade de dominar a língua portuguesa:

O português *pra* eles é a língua de acesso. Aprender a falar bem o português, a escrever bem, é você ter oportunidade de trabalhar num dos maiores comércio que tem o Shopping China²⁰... *pra* atender *os* turistas tem que falar muito bem o português. *Pra* eles *falar* muito bem o português é uma língua de acesso. *Pra* nós, no entanto, a gente não liga muito. Eu falo que nós brasileiros somos meio desleixados porque a gente não se preocupa em aprender. Às vezes, a gente enrola mais ou menos o espanhol ali, só se você em qualquer lugar no Paraguai, você vai ver que eles vão se esforçar ao máximo *pra* falar o português. Então, essa supervalorização. Além disso, eles querem arrumar um emprego do lado brasileiro, eles querem essa nacionalidade, eles querem a carteira assinada, eles querem a oportunidade de *si* aposentar. Então, o acesso a uma vida melhor é do lado de cá que eles veem isso né. Então, aí que começa tudo, eu vejo. Às vezes, o pai até coloca a criança no início lá no Paraguai, mas quando chega no sexto grado, ele faz questão de trazer *pro* lado de cá (ELIANA, 2015).

A respeito dessa narrativa sobre língua de acesso, Albuquerque (2010) amplia esta análise e afirma que segundo alguns imigrantes, os paraguaios rejeitam suas línguas nacionais e preferem o português. O autor destaca que em uma de suas pesquisas obteve o seguinte depoimento: “Os próprios paraguaios preferem escrever e falar em português; eles mesmos dizem: *nos gustamos mucho más del portugués, más melódico, más lindo*” (p. 586). Por outro lado, ainda segundo o autor, muitos paraguaios comentam que os brasileiros não aprendem o guarani porque são bastante nacionalistas e buscam preservar a língua portuguesa.

²⁰ É o maior estabelecimento e o mais tradicional de Pedro Juan Caballero, sendo o maior atrativo do turismo comercial da cidade.

Diante desses contrastes, percebe-se que as representações construídas entre paraguaios e brasileiros revelam as relações de poder estabelecidas entre as nações, considerando que as línguas dos países dominantes geralmente exercem poder em setores da população das nações subordinadas, o que indica a forma como essas relações se estabelecem, de forma assimétrica de poder entre o Brasil e o Paraguai.

Albuquerque (2010) acrescenta que os moradores fronteiriços estão acostumados a misturar os idiomas, as músicas, a culinária etc., a criar estereótipos sobre os outros e se identificar com suas respectivas nações, mas os governos e a maioria dos educadores veem a mistura como um perigo de perder a soberania nacional. O alarme é feito a partir da associação imediata entre língua e identidade nacional, ou seja, os espaços culturais em que as línguas nacionais perdem espaços para línguas estrangeiras são logo vistos como lugares desnacionalizados.

Portanto, além da língua portuguesa dominar os espaços entre os grupos sociais, como a imprensa, os meios de comunicação de massa, a literatura e o fluxo turístico em direção ao Brasil, a escola acaba por contribuir significativamente para uma ideia hegemônica de nação, pois assumem a educação escolar sua língua dominante, como um elemento de demarcação cultural e simbólica e, neste caso, dando pouca atenção à singularidade da fronteira e de sua diversidade cultural. Isso produz disputas em torno da legitimação da língua e, nesse espaço de poder, leva os paraguaios a desenvolver competências interculturais, uma vez que as relações comerciais forjam uma interculturalidade desigual.

Nesse sentido, apesar da iniciativa do PEIF em reconhecer as diferentes culturas dos países e da singularidade de cada fronteira, em que busca desnaturalizar as práticas discriminatórias, e valorizar as distintas relações sociais, políticas e educacionais, a escola corre o risco de massificar as diferenças culturais no momento em que forma professores que falem bem a língua portuguesa e assimilem o modo de ser dos brasileiros. Nesse sentido, compreende-se que, devido às práticas cotidianas e as misturas linguísticas, as regiões fronteiriças ainda atuam como espaços em que são impostas as soberanias e a manutenção da nacionalização cultural, que são estabelecidas, entre outros elementos, pela língua dominante.

A professora Célia Rodas interfere: “As possibilidades que o país oferece com relação ao Paraguai”. Para ela, está em jogo a oportunidade de estudo que os pais valorizam bastante e fazem questão que os filhos estudem no lado brasileiro, já pensando no futuro dos filhos, na faculdade e até na aposentadoria. Também são considerados outros serviços, como por

exemplo, a merenda de qualidade, que não é oferecida no lado paraguaio. “Então, tem toda essa questão social que envolve ali né, toda a estrutura que o Brasil oferece. É uma questão de *status pra* eles, vem *pra* cá pelas possibilidades que o país oferece” (CÉLIA, 2015).

Perguntado sobre outros fatores que poderiam levar a vinda desses estudantes paraguaios à escola brasileira, tais como o acesso às políticas públicas da educação e programas como o Bolsa Família, Eliana menciona a situação na escola, e explica que este fato não cria uma demanda, pois o estudante tem que comprovar a residência no Brasil. Para as entrevistadas, o que leva o estudante paraguaio a vir para uma escola brasileira é o *status*, a possibilidade que estes observam em garantias de ter um acesso a um melhor emprego e dignidade de vida.

Sobre os alunos egressos, entende-se que estes estudantes buscavam o ensino brasileiro para obter recursos para se integrar ao país vizinho, o que, na opinião da professora Eliana, é um objetivo em boa parte alcançado. Contudo, ressalva que com relação à integração no âmbito de fronteira, não há predomínio de um dos lados:

Agora por enquanto, aqui é tudo muito misturado, assim como tem o aluno de lá que vem pra cá, que quer essa..., tem o aluno daqui que vai *pra* lá, e se dá muito bem lá, e arruma um emprego muito bom, e acaba ficando do lado de lá, então é tudo muito misturado. Não tem como você falar que aqui é isso e ali é outra coisa. Então, não tem como separar. É diferente a nossa situação aqui nessa nossa fronteira, é diferente de todas as outras fronteiras. Eu falo que, por mais que seja uma fronteira onde já houve uma disputa, onde já houve uma guerra, a gente é tudo muito junto, é tudo muito misturado. As famílias são muito próximas, o convívio é muito próximo, e tudo isso acaba se misturando nas relações sociais e nas *escolha* né (ELIANA, 2015).

Sobre o rendimento dos estudantes paraguaios em comparação com brasileiros, as professoras destacam a consciência destes frente à possibilidade de acesso, pois “eles valorizam aquilo que lhe é oferecido aqui, que muitas vezes os nossos alunos daqui, brasileiros natos, não valorizam tanto. Porque é uma coisa que eles não têm do lado de lá. Estão vindo *pra* cá, estão buscando isso, e quando lhe é oferecido eles valorizam” (Célia, 2015).

A postura [deles] é completamente diferente. [...] não é só uma questão da produtividade. Na questão da disciplina, também. Na questão do interesse do

aluno pela aula. É como um projeto de pesquisa voltado para o interesse dele. É, tem muita atividade prática, gera muita expectativa, então ele tem que estar preparado *pra* ter uma aula diferente. Então, isso gera um clima de aprendizagem (ELIANA, 2015).

Por fim, sobre a relação destes alunos com a comunidade escolar, na opinião de Eliana (2015):

Tudo o que a gente for fazer na escola, a gente tem que *tá* deixando a comunidade sempre a par porque ela [é] o que fundamenta todas as ações. E eu acho que começamos muito a acertadamente quando nós começamos esse diálogo com a comunidade, já existia antes, porém não com tanta frequência quanto agora né, porque nós precisamos dos pais mais presentes na escola, porque quando você muda a metodologia e o pai começa questionar, ‘poxa meu filho não *tá* usando o livro... Quando é que meu filho vai levar tarefa *pra* casa... quer dizer que agora ele só vai ficar fazendo pesquisa’. Então, você tem que trazer a comunidade *pra* escola, *pra* ela poder se apropriar de tudo isso que *tá* acontecendo. E conosco foi muito positivo isso. Nós acabamos de ter agora a festa junina, onde nós vimos assim a aceitação. Porque eu acho assim, quando a comunidade vem, se propõe a participar, assistir as apresentações que são feitas pelos alunos. Investir, é porque ela está de acordo com aquilo que *tá* sendo feito. Agora eu to curiosa também porque nós acabamos de passar pela avaliação institucional, e eu to curiosa *pra* saber qual foi a posição deles quanto a isso. E eu acho que a gente sempre tem coisas *pra* melhorar. Mas, nós estamos no caminho certo. Estamos tentando.

A professora Célia acrescenta que, quando os pais vêm atrás de vaga para os filhos, o fazem porque sabem que a escola trabalha com uma metodologia diferenciada, cobrando até dos professores esse caráter: “Eles [os pais] perguntam ‘e a pesquisa? quando eles vão começar a fazer a pesquisa? qual que é a pesquisa?’” (CÉLIA, 2015). A pesquisa a que a professora se refere é um dos trabalhos que os estudantes realizam com PEIF.

Célia explica essa especificidade: a Escola Estadual João Brematti Calvoso tem sua fundação em 1979, oferecendo apenas o ensino fundamental. Hoje, sendo uma das maiores escolas do município de Ponta Porã, oferece não apenas o ensino fundamental, como também o ensino médio regular e algumas modalidades do ensino técnico (educação profissional) desde 2012. Tendo um caráter inovador, possui vários projetos pedagógicos, sendo a pioneira em trabalhar com o PEIF, e assim protagonizando um novo olhar ao perfil dos estudantes da fronteira. O projeto, atualmente, conta com cerca de 1.600 alunos, 63 professores e 33 funcionários, contabilizando mais dez estagiários e monitores.

3.3 A fala dos egressos

Como critério para selecionar os egressos, baseou-se no grau de naturalização da prática do *cruce*. Selecionaram-se trajetórias de vida que estivessem projetados pelo *cruce* da escola pública de Ponta Porã. Outro critério foi encontrar informantes que pudessem contar as suas histórias de vida de forma mais natural possível, sem objeções com relação aos procedimentos e intenções da pesquisa.

Os informantes selecionados para essa parte da pesquisa compõem a população que povoa a linha internacional entre Ponta Porã e Pedro Juan Caballero, fazendo parte da intensa dinâmica que caracteriza esse espaço: vendedores expondo e oferecendo seus produtos aos "patrões", buscando formas de vender com inúmeros artifícios, descontos e negociações. Em lojas de roupas, colocam meninas jovens e bonitas para chamar atenção, mas o comércio na linha acompanha a economia brasileira, que sofre com a baixa do fluxo comercial.

Edson Rodrigo Villamayor de Oliveira, seu irmão Elder Rogério Villamayor de Oliveira e Ruth Caroline Villar Bazan, amigos de infância, foram alunos de escolas da fronteira. Eles são três informantes da pesquisa sobre o *cruce* do estudante paraguaio que vai ao lado brasileiro para estudar. Suas histórias são bastante próximas, ao mesmo tempo em que compõem uma diversidade de olhares que enriquecem a descrição do *cruce*.

Edson de Oliveira trabalha em um escritório de administração de uma fazenda. Contou a sua história enquanto um estudante que realizava o *cruce* para o Brasil a fim de estudar. De mãe paraguaia e pai brasileiro, sua história de vida traduz muito bem o cotidiano de fronteira. O aluno afirma que toda a família de sua mãe é de origem e vive no interior do Paraguai. Quanto à origem da família de seu pai, são do Estado de Minas Gerais, parte deles mora em Mato Grosso e outros em Campo Grande, Mato Grosso do Sul, também possuindo parentes em Ponta Porã.

Morou por dezessete anos em Pedro Juan Caballero. Nasceu no hospital da cidade paraguaia e foi registrado no cartório de Ponta Porã, sendo um recurso muito comum na fronteira, como forma para obter a nacionalidade brasileira. "Os primeiros dezessete anos da minha vida *foi* todo morando em Pedro Juan Caballero", diz Edson de Oliveira. Mas todo o seu ensino foi feito em escola pública brasileira.

Eles [meus pais] decidiram, eu *ta* estudando no Brasil e, no caso, nesses dezessete anos, eu consegui assim, ter um pouco da influência paraguaia, eu consigo ter o dialeto, falar a língua espanhol né, muito bem, só não tive a oportunidade assim por causa, e responsabilidade minha mesmo de não correr atrás e aprender o guarani né. Mas aí, no caso, o espanhol e o português eu consigo *fala* muito bem (EDSON, 2015).

Cursou o ensino fundamental na Escola Estadual Mendes Gonçalves e seu primeiro emprego foi na despachante Vieira. Neste mesmo período, inicia o ensino médio na escola estadual Adê Marques, no período noturno.

Edson dá muita importância a sua trajetória no mercado de trabalho, pela sua paixão pelo ramo da contabilidade rural. Conta muito sobre um de seus patrões, um fazendeiro da região, Silvinio Vieira, com quem conviveu desde os catorze anos até recentemente e teve papel marcante na sua formação. Com o falecimento de Silvinio, parte de seu escritório é gerenciado pelo filho e outra parte por Edson.

É possível identificar na experiência de trabalho vivenciada por Edson que o mesmo encontra-se diante de uma situação homóloga àquela que produziu o seu *habitus* operário e reage como aprendeu precocemente a fazer, contribuindo para se reproduzir o grupo operário inteiro, ou seja, o *habitus* adotou um sistema de disposição aberto, que está acessível a novas experiências, e, portanto, não é imutável. Para Bourdieu (2002), o *habitus*, neste cenário, diz respeito às disposições incorporadas pelo sujeito ao longo de seu processo de socialização e integra suas experiências passadas, atuando como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações.

Sobre as diferenças percebidas em seu cotidiano entre Paraguai e Brasil, e se ele era vítima de alguma espécie de preconceito pelo fato de morar no Paraguai, Edson remete às lembranças do passado:

Não vivia muita essa pressão do *Bullyng*, que atualmente o pessoal tá sofrendo, por causa que *existe* vários brasileiros até hoje que residem no Paraguai, em Pedro Juan Caballero né, ou em outra cidade no interior do Paraguai, e que vem estudar aqui no Brasil, ou então com a maioria dos meus amigos de infância são brasileiros que residem no Paraguai, e eles vinham estudar no Brasil, então não existia esse negócio de muito preconceito só por causa que você mora no Paraguai e tua família é brasileira. Não existia muito isso aí, porque a maioria dos estudantes aqui de Ponta Porã, das escolas públicas, eu tenho certeza que a grande maioria deles são brasileiros que residem no Paraguai. Assim como uma porcentagem também do restante né, é o pessoal que mora aqui, em Ponta Porã, ou em

outra cidade, ou em fazenda, tudo perto da região de Ponta Porã (EDSON, 2015).

É interessante neste depoimento quando o sujeito comenta a respeito do preconceito, pois este representa o conjunto de estereótipos formulados ao longo da história brasileira. A análise de Albuquerque (2005) a este respeito é de que nesse discurso os setores marginalizados dos imigrantes brasileiros são vistos como nordestinos e as desigualdades sociais são transformadas em desigualdades regionais. Sendo assim, “as imagens que fazem do nordestino, do caboclo e do índio no Brasil são transferidas para o camponês paraguaio” (ALBUQUERQUE, 2005, p. 177). Por outro lado, nos sentimentos nacionalistas paraguaios em relação ao território e à língua guarani, além dos ressentimentos provocados pela Guerra do Paraguai (citado anteriormente), os discursos são aflorados e, por vezes, os “brasileiros são acusados de ‘invasores’, ‘novos bandeirantes’, [...] etc.” (ALBUQUERQUE, 2008, p. 148). Esses conflitos culturais e estereotipados construídos nesse cenário de fronteira acabam por acentuar as tensões e as disputas de poder, e resultam na reelaboração das identidades coletivas.

Sobre a educação paraguaia e as diferenças com relação ao sistema brasileiro, Edson aponta que isso não era assunto discutido no passado, pois “sempre existiu esse respeito né, de um respeitar o espaço do outro” (EDSON, 2015). Hoje, se fosse discutir sobre a diferença do ensino entre os países, “o ponto fraco no caso do ensino brasileiro é que [...] eles costumam não respeitar os professores, [...] lá [no Paraguai] não existe isso, porque a disciplina da educação paraguaia, ela é muito rígida”. Já a qualidade do ensino, para Edson, está associada ao senso de responsabilidade do aluno:

[...] vai de cada um né, procurar... porque a pessoa que corre atrás de seu espaço na sociedade, ela não vai perder tempo com bobeira na escola, ela vai procurar aprender né, *pra* depois futuramente entrar no mercado [de] trabalho, ela colocar isso aí na prática e aí, correr atrás, conquistar as suas coisas (EDSON, 2015).

Sobre este depoimento, Edson demonstra como o produto da interiorização das condições objetivas provoca o que Bonnewitz chama de “*auto-eliminação das categorias desfavorecidas*” (2003, p. 120, grifo do autor). Bourdieu (2001, p. 266) concorda com este pensamento e comenta sobre os discursos que são produzidos, como por exemplo: “[...] torne-

se o que você é (e nisso que você tem de ser) socialmente, faça o que você tem de fazer, o que te cabe ou te pertence de fato [...] ou lembrar os limites do razoável (isso não é para você)”.

O pensamento dos autores revela que esses discursos são produzidos historicamente, e acabam por estabelecer crenças e concepções equivocadas de que o sucesso escolar depende exclusivamente do interesse e motivação do aluno, e, na verdade, os critérios do sucesso são critérios sociais e não escolares. Nesse sentido, a estrutura hierárquica da escola torna-se uma hierarquia social dissimulada pela ideologia do dom.

Portanto, o indivíduo entende que sua trajetória social será relacionada à experiência do presente. Caso não adquira oportunidade razoável de sucesso, condiciona o fracasso de elevação social à pouca aptidão para os estudos ou desinteresse. Isso resulta no deslocamento de uma discussão mais ampla que envolve as questões sociais e a desigualdade econômica, assim, legitima a ideologia do dom. Sendo assim, é importante refletir sobre a mobilidade social e as estratégias das classes sociais em relação à escola.

Esse senso de responsabilidade, em sua opinião, a pessoa adquire na luta cotidiana, a exemplo do seu caminho até a escola, três quilômetros outrora feitos a pé: “mas quando a gente não pegava o ônibus, a gente vinha com o grupo de *brasileiro* que morava no Paraguai, tudo a pé mesmo... tudo tranquilo” (EDSON, 2015). Dificuldade aos poucos superada com as sucessivas aquisições de mobilidade, bicicleta, moto e, mais tarde, o carro.

Estudar no Brasil tem aspectos positivos para Edson: “como eu estudei no Brasil, eu tô dentro do mercado brasileiro, então eu não tenho a dificuldade que, por exemplo, algum brasileiro que estudou aqui e vai procurar trabalho no Paraguai pode ter”. Aponta para as dificuldades de quem faz cursos universitários no Paraguai: “Se eles quiserem procurar o espaço deles no mercado de trabalho brasileiro, essa sim vai ser uma dificuldade né [...] no Brasil tem toda aquela burocracia, [...] procurar uma instituição de ensino que passe pelas normas do MEC” (EDSON, 2015).

Edson segue morando em Ponta Porã. As coisas que o vinculam a Pedro Juan Caballero são uma banda onde ele é baterista – pois lá existe um maior espaço para mostrar o seu trabalho – e as amizades de infância.

As histórias do egresso apontam aspectos muito importantes que confirmam afirmações da professora Eliana Fernandes, segundo a qual o principal objetivo do *cruce* é o "acesso", sendo um processo que vai se naturalizando. As barreiras presentes para estes indivíduos são algo do cotidiano e a relação com ambas as culturas torna-se simplesmente

uma relação constante e de complementação. Residir no Paraguai, dadas as circunstâncias, é algo que mescla a questão econômica e os elos de parentesco dos sujeitos que estão vivenciando o *cruce*. Quanto ao fato de estudar no Brasil, além do objetivo do acesso a melhores oportunidades no mercado de trabalho, existem também as vivências que orientam outra visão de mundo, os enredos sociais e outras relações que acabam por se distanciar de elos ligados à cultura paraguaia.

Elder de Oliveira nasceu em Cuiabá, Mato Grosso. Mais novo que seu irmão Edson, narra vivências bem distintas as do seu irmão. Assim, ele começa contando a trajetória de sua família, nas idas e vindas entre Pedro Juan Caballero e Cuiabá. Sempre estudando no lado brasileiro, o egresso conta que se dirigia sempre a pé até a escola, caminhando cerca de oito quilômetros. Ele não estudava com seu irmão.

Então, no contexto desta pesquisa, foi necessário repensar a pergunta para que o estudante pudesse conseguir expor melhor o *cruce* no seu cotidiano. O que Elder menciona é mais sobre a curiosidade de seus colegas e professores, principalmente com relação ao custo de vida. No decorrer do seu depoimento, ele menciona que seu pai trabalhava no lado brasileiro, um fato importante.

Ainda que existam barreiras da língua estrangeira, o estudante afirma se relacionar melhor com os paraguaios, pois eles também falavam a língua portuguesa. Sobre o cotidiano da escola paraguaia, afirma ser totalmente diferente:

[...] algumas são mais precárias, falta alimentação, falta tudo. Um monte de recurso precisa. Enquanto no lado do Brasil, corroborando com a opinião do irmão, há pouca responsabilidade: no Brasil, eles ensinam, só que os alunos não levam tão a sério. O professor não cobra do aluno, eles [professores] só vão lá e ensinam, quem quiser aprender, aprendeu (ELDER, 2015).

O mesmo sonha com a oportunidade de cursar Educação Física, desejo sempre adiado pela luta da sobrevivência:

Mas como eu morava no Paraguai, a gente passou situações difíceis também, tive que trabalhar. Trabalhei na linha internacional, numa loja de narguile. Aí você fica mais deslocado ainda. Você mora no Paraguai e você é meio obrigado talvez a trabalhar no Paraguai. A vida é essa, você precisa do trabalho, você precisa sobreviver (ELDER, 2015).

Elder identifica uma espacialidade nas relações culturais por conta de seu distanciamento da linha internacional. A tendência é que, quanto mais distante, maior os traços tradicionais manifestos no cotidiano das pessoas. Para ele, quanto mais se adentra nas regiões do Paraguai, mais as pessoas falam em guarani. “Quanto mais você vai entrando aí, é só o guarani. Aí, tipo, se *os cara vê* que é você é brasileiro, eles começam a falar em guarani, *começa* a xingar em guarani. Tem uma rixa aqui” (ELDER, 2015).

A conjuntura apresentada por Elder revela que as principais controvérsias se organizam em torno de eixos semelhantes a outras sociedades latino-americanas, em como articular o local e o cosmopolita; as promessas da modernidade e inércia das tradições; como podem alcançar nos campos culturais maior autonomia; e de que modo o reordenamento industrial da cultura recria as desigualdades (CANCLINI, 2003).

Elder ainda comenta que, com a profissão de leiteiro, ele conheceu muitos lugares do município de Pedro Juan Caballero e muito da cultura paraguaia. Entende um pouco de guarani: “achava o guarani feio *pra caramba*, não procurava aprender [...] mas hoje, a gente cresce, a gente tem um ciclo, a gente tem que aprender e tal. Hoje eu vejo que faz falta, faz muita falta, e isso é bom” (ELDER, 2015).

Portanto, as contribuições mais significativas em seu depoimento são as descrições do *cruce* em suas vivências na escola e além da escola, observando as suas experiências, nos contrastes que ocorriam em seu cotidiano, e em suas próprias opiniões sobre elementos que circunscrevem o *cruce*, destacando principalmente os idiomas, e como um vê o outro em uma relação de fronteira.

A terceira e última história é a da **Ruth Bazan**, uma jovem de vinte e oito anos. Sua história de vida assemelha-se a de Elder. Trata-se de uma família de migrantes brasileiros que acabaram por residir no lado paraguaio. As narrativas tornam-se peculiares, pois sua relação de residir no Paraguai e estudar em uma escola do lado brasileiro apresenta realizações distintas a dos outros sujeitos entrevistados.

Ruth mora em Pedro Juan Caballero desde os seus sete anos de idade. Antes, residia por coincidência na cidade Cuiabá, no Mato Grosso. É professora em uma escola de línguas, e seu *cruce* com a escola pública do Brasil começou no ensino fundamental na Escola Estadual Mendes Gonçalves. A escolha de seus pais por esta escola se justifica pela presença de professores que, como Ruth afirma, “são fronteiriços”, referindo-se ao vínculo destes com a cultura paraguaia e ao domínio da língua espanhola e do guarani. Daí a dificuldade de sua

mãe em falar o português: "Ela já falava bem, já entendia muito bem, pois na sua adolescência ela trabalhou com brasileiros" (RUTH, 2015).

Ela morou em Pedro Juan Caballero dos sete aos dez anos com seus avós paraguaios. O fato de sua mãe ser paraguaia propiciou facilidade na aquisição da casa própria em Pedro Juan Caballero pelo seu pai (brasileiro), evitando os impostos e o aluguel no lado brasileiro.

Conta que começou o ensino médio na Escola Estadual Adê Marques, onde nunca reprovou, e não tinha dificuldades com a língua espanhola. Formou-se em ciências contábeis, e, mesmo que ainda não atue na área, considera seu ensino abrangente o suficiente para acessar outras oportunidades. Ruth atribui a aquisição de competência linguística ao convívio: "Era pegar o ônibus, o transporte do Paraguai, descer na linha de fronteira, e da fronteira ir até a escola, andando ou indo com algum parente que pudesse me levar e me buscar" (RUTH, 2015).

Em suas colocações, destacam-se a manifestação do *cruce* e as especificidades que dinamizam e personificam o cotidiano dos fronteiriços. As suas necessidades, os seus olhares em cada situação, trocas e singularidades mostram os processos de interação imbricados nas estruturas sociais e nas trocas de recursos simbólicos e materiais dos indivíduos.

Os motivos que levaram os seus pais a escolherem uma escola brasileira em vez de paraguaia, segundo Ruth (2015), eram as chances de futuro:

[...] *pra* futuramente *virem* a fazer faculdade, posteriormente ter um futuro melhor. Não que o Paraguai seja, só que a minha mãe estudou até o ensino médio, só que o Paraguai não proporciona tantas vantagens quanto o Brasil proporciona. Até então, ele pensava mais, assim pelo lado de educação. E assim, meu pai estudou até o ensino médio, não cursou faculdade nem minha mãe, só que olhavam mais pela parte de educação mesmo. E por ter essa vantagem que meu pai é brasileiro então ele preferiu que eu, como a filha primogênita fosse brasileira, mas não assim, olhando no lado discriminativo, no lado que o Paraguai fosse melhor *pra* mim, mas assim, eles tinham aquela visão de morar no Brasil. Então por isso me registraram no lado brasileiro e não no Paraguai.

A este respeito, Bourdieu (1998) destaca que as crianças e família se orientam sempre em referência às forças que as determinam, até mesmo quando suas escolhas parecem obedecer à inspiração irreduzível do gosto ou da vocação, elas traem a ação transfigurada das condições objetivas. Isso quer dizer que a estrutura das oportunidades objetivas de ascensão

social e das oportunidades de acesso pela escola condicionam as atitudes frente à mesma, de aderir a seus valores ou a suas normas e, dessa forma, obter êxito econômico e social.

Essa busca pelo espaço brasileiro, relatada por Ruth, é construída dentro da lógica capitalista e segue a padronização de uma sociedade burocrática e consumista. Portanto, partindo do depoimento acima, há um conflito constante na busca por outro espaço. Na visão do sociólogo francês Lefebvre (2000), este espaço está ligado intrinsecamente à realidade social e não existe em si mesmo, mas é produzido. De maneira geral, no espaço, as implicações e imbricações locais, regionais, nacionais e mundiais acontecem, mas sabendo que essa compreensão não exclui os conflitos, as lutas e contradições, isto é, “o que se incorpora no espaço, os conflitos atuais ou virtuais, não estão nem ausentes nem eliminados” (LEFEBVRE, 2000, p. 11).

Nesse sentido, esta busca é inserida à vida cotidiana, provocando tensão e adversidades que caracterizam a vida dos trabalhadores e que os levam a buscar outro espaço para se produzir uma vida nova às crianças. Por conseguinte, é uma trajetória marcada pela ambiguidade que reúne as dificuldades dos paraguaios e, ao mesmo tempo, sua autêntica capacidade produtiva e criadora.

Do que Ruth comenta a respeito das escolas paraguaias em relação às diferenças com as escolas brasileiras referiu-se a sua experiência de infância, antes de cursar o ensino médio no Brasil. Também Ruth associa a educação no Paraguai à:

[...] disciplina, e higiene pessoal, ou seja, zelo pelos materiais, e o artesanato em si. [...] as minhas vizinhas tinham cadernos impecáveis, letras, escrevem letras de forma, não escrevem letras assim como nós. Então uma das exigências era isso. O caderno tinha que *tá* sempre impecável, o caderno tinha que *tá* decorado, e as aulas, *era* as aulas de artesanato que eu via que era muito legal, e que eu, por estudar em Ponta Porã não tinha isso (RUTH, 2015).

Logo, neste contexto, diante das três histórias contadas observam-se muitos elementos positivos na escola pública paraguaia. O método de ensino, apesar de tradicional, é visto de maneira positiva. As diversidades na estrutura pedagógica e o compromisso em valorizar a cultura paraguaia são os elementos descritos nestas narrativas. Porém, a busca pelas escolas públicas no lado brasileiro seria vista como a oportunidade de ascensão econômica e social. Como afirma a professora Eliana (2015), trata-se da “busca pelo acesso”.

Com efeito, a tendência é a de aceleração da ocupação desses novos espaços fronteiriços, pois a teia de relações de parentesco e de compadrio se encarrega de difundir as informações sobre a localização de novas terras que ainda podem ser ocupadas. Isso é facilitado pelo deslocamento de grupos familiares, na perspectiva de encontrar novas oportunidades econômicas e sociais (MARTINS, 1997).

Ruth (2015) descreve que a prática constante em cruzar a fronteira era algo natural: “saía, pegava ônibus que era perto da minha casa, descia na linha, seguia andando. Era uma rotina, um cotidiano muito básico. O dia a dia não mudava, não tive dificuldade na infância”. A dificuldade foi na adolescência, em seu primeiro emprego duradouro no Paraguai (com dezesseis, dezessete anos já se começa a trabalhar), pela “falta de experiência, por eu ser mulher e por ser ingênua, porque os paraguaios têm uma malemolência, também têm um jeito de saber enrolar, a famosa ‘trolagem’, e por também eu não saber falar muito bem o guarani”.

Ruth associa o *cruce* ao cotidiano de fronteira, como algo "tão natural", de forma que as dificuldades neste processo seriam apenas no plano da estrutura simbólica, conhecer ou dominar o idioma guarani no âmbito do mercado de trabalho paraguaio.

A estudante analisa a relação do aluno paraguaio com as escolas brasileiras, na perspectiva do grau de consciência destes em contraste com alunos brasileiros:

O ensino do Brasil, em Ponta Porã, tinha um ensino de muita qualidade. Só que, eu não tive essa disciplina que os paraguaios têm. Eles têm um zelo, uma educação perante *ao* professor que aqui em Ponta Porã os alunos não têm. Então, assim, é muito nítido, lógico, disciplina difere de caráter. Eu digo assim, que no ensino paraguaio, o professor fala, o aluno fica quieto. E é sim senhor, sim senhora, boa noite, com licença. Coisas que no ensino do Brasil a gente não aprende. A gente vai adquirindo, mas a gente vai perdendo com o tempo. A imagem do professor em sala de aula infelizmente não é visualizada como um líder em sala de aula. Mas no Paraguai é. Em qualquer etapa. Você pode entrar numa sala do ensino médio, do ensino infantil, o professor entra em sala de aula os alunos ficam quietos, ficam concentrados (RUTH, 2015).

Sobre perspectivas futuras, Ruth ainda exalta a qualidade de ensino que teve, mas aponta dificuldades:

[...] setenta por cento foi mérito meu de conseguir fazer minha graduação, porque eu através do ensino, do ENEM, eu consegui a nota, *pra* poder entrar numa escola particular, porque, nas públicas não tinham vaga. Então assim,

eu aprendi muita coisa, eu devo muito à escola pública, eu não digo que... a todo mundo fala que a escola pública é ruim, escola pública não ensina nada. Eu discordo totalmente. Depende muito do aluno em si (RUTH, 2015).

Enfim, ao observar e analisar o depoimento exposto é perceptível que as suas perspectivas também norteiam a realidade do *cruce*. Isto é, estabelecer trocas, buscar oportunidades, sentir necessárias as idas e vindas entre o Brasil e Paraguai. A busca por recursos materiais remete a uma contínua configuração das estruturas simbólicas correspondentes, daí a importância do domínio de conhecimento dos idiomas nos espaços de fronteira e a referência ao comportamento e disciplina que cada sujeito possui como capital cultural em cada cultura.

Para Lefebvre (2000), esses espaços de fronteira são produzidos em pelo menos três dimensões: o espaço percebido, o espaço concebido e o espaço vivido. O espaço percebido se revela por meio dos sentidos e compreende olfato, audição, visão, tato e paladar; o espaço concebido diz respeito ao ato de pensamento que é ligado à produção do conhecimento; e, o espaço vivido refere-se à experiência vivenciada no cotidiano. Sob esse ponto de vista, observa-se que essas dimensões ocorrem simultaneamente nesses espaços fronteiriços, ora vistos com naturalidade, ora em um contexto de tensões e conflitos culturais, em que os indivíduos projetam sentimentos de pertença (ou não) a outra cultura de forma estratégica.

Destarte, tomamos algumas impressões entre a realidade da escola, o PEIF e as contradições e dinâmicas que ocorrem no espaço fronteiriço, a partir dos depoimentos dos professores e egressos, conforme elencado a seguir:

- A partir destas três narrativas, identifica-se de forma mais nítida no *cruce* à escola pública brasileira o acesso a recursos ou oportunidades que podem, a médio ou longo prazo, fazer a diferença na condição econômica da família, ainda que contrastando, a escola paraguaia é reconhecida pelo seu zelo a valores como disciplina, ordem, respeito à tradição e autoridade, elementos valorados pelos informantes e reclamados na escola brasileira.

- De forma geral, os sujeitos buscam a escola no lado brasileiro como uma forma de alcançar ascensão social, obter êxito econômico, ter acesso às políticas públicas brasileiras, para que tenham condições de aderir a seus valores ou a suas normas e, dessa forma, fazer parte do que consideram como superior e dominante.

- As interações entre os sujeitos que compartilham a fronteira ocorrem dentro de uma gama de situações e condicionamentos que provoca um efeito de sinergia, em que a escola

pública brasileira torna-se não apenas um lugar de acesso a oportunidades, mas também um lugar constantemente repensado para oferecer uma construção de identidade multiforme equivalente ao sujeito fronteiriço. E esses sujeitos que se integram a ela trazem consigo elementos que contribuem com a identidade da própria escola, estabelecendo assim a escola da fronteira.

- O PEIF, conforme já estabelecido, busca promover a integração regional por meio da educação intercultural nas regiões de fronteira do Brasil com outros países, de forma que as identidades culturais da região fronteiriça possam ser valorizadas, em suas especificidades e singularidades e as práticas cotidianas possam revelar variadas formas de hibridismo cultural. Uma estratégia importante percebida neste programa é que o mesmo tem procurado, segundo os depoimentos, consolidar na escola uma educação como um espaço cultural que fortaleça uma consciência favorável à integração, valorize a diversidade cultural e reconheça a importância dos códigos culturais e linguísticos. No entanto, a partir desta perspectiva do PEIF, a escola enfrenta um desafio, pois, por um lado, o Programa propõe uma reflexão sobre a questão da identidade intercultural no contexto escolar, e, por outro lado, a escola continua a enfrentar os conflitos provocados pelas disputas de poder entre os diferentes grupos socioculturais, pois não é acessível a esses grupos de forma igualitária, e ainda reproduz desigualdades, já que precisa adotar um padrão de ensino dentro de uma pauta de Estado-Nação. A escola, portanto, ainda é um elemento de conservação social e se estabelece como um espaço de poder, pois legitima as diferenças e promove a manutenção da nacionalização cultural por meio da língua dominante, levando o professor a cobrar dos alunos os valores e as posturas dissimuladamente apresentadas como cultura universal.

- Considerando que uma educação para a negociação cultural enfrenta diversos conflitos provocados pela assimetria de poder instalada nessas regiões, a interação entre escola e aluno acontece em forma de diálogo e reconhecimento do outro, mas que precisa admitir as diferentes configurações em cada realidade, sem reduzir um ao outro. Segundo os relatos das professoras, é possível construir uma relação de respeito e legitimidade mútua. Por conseguinte, as relações de conflitos nessas trocas podem ser reconhecidas e confrontadas, desenvolvendo novos sentidos em suas diferenças.

- O espaço da fronteira marcado pelo hibridismo cultural, pela integração e ao mesmo tempo pela subordinação e conflito, possibilita pensar um novo sentido para a escola, pois as ambiguidades são presentes nas teias sociais, mas representam uma inesgotável possibilidade

de integração e alteridades. A escola tem como função assumir um papel como mediadora na construção de relações interculturais positivas e construtivas.

Nestas narrativas, portanto, as histórias de vida e o cotidiano da fronteira tornaram-se perceptíveis e os fenômenos que, na maioria das vezes, são vistos como algo distante ou exótico apenas são algo inerte ao sujeito da fronteira ou, como foi dito, como meramente natural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão sobre as transformações da identidade na sociedade globalizada está longe de ser esgotada. Este trabalho apresentou apenas de forma muito sucinta algumas tendências desta discussão.

O olhar que lançamos nesta pesquisa sobre as práticas do sujeito fronteiriço à procura de recursos de um ou outro lado da linha internacional lança uma luz para alguns aspectos dessa discussão. Nossa pesquisa e nossos informantes nos ensinam que não é mais possível entender sujeitos e identidades de uma forma *essencialista*, ou a partir de referências fixas, como se houvesse uma determinação territorial que esgotasse o sentido e tornasse previsíveis as práticas de brasileiros, brasiguaios e paraguaios. Muito mais, trata-se de compreender uma identidade dinâmica em construção, como afirma Hall (2006), a identidade torna-se uma celebração móvel.

Assim, compreender as diversidades presentes no cotidiano da escola pública na região de fronteira exige um olhar diferenciado sob todos os aspectos possíveis, que marcam a construção da identidade dos sujeitos fronteiriços. Os questionamentos realizados neste trabalho buscaram descrever esta construção e qual os agentes envolvidos.

Buscamos compreender a dinâmica da fronteira entre Ponta Porã, Brasil, e Pedro Juan Caballero, Paraguai. Para descrever esta dinâmica, as relações de trocas, os hibridismos, as estruturas conjuntas e os elementos que segregam foram vinculados como o dia a dia do sujeito fronteiriço. Como um dos processos imbricados no cotidiano, identificamos a prática do *cruce*, o ato de cruzar, o ir e o vir, como um “*Habitus* fronteiriço”. Vale apontar aqui que, com o conceito de “*Habitus*”, Bourdieu analisa justamente como determinadas práticas cotidianas, sistemas de classificações e instituições *tornam-se corpo*, isto é, são incorporadas pelos sujeitos. Por mais complexa, contraditória e cercada de ambiguidades, a realidade destes sujeitos é assimilada como algo natural e corriqueiro, pois se tornou corpo, isto é, foi incorporada ao conjunto de estratégias e procedimentos cotidianos que definem o seu modo de ser.

O sujeito que vive a fronteira tem o *cruce* como o elemento base de suas estratégias de vivência. O sujeito encontra na fronteira dualidades e dicotomias que determinam a sua prática como um subterfúgio de estar vinculado a padrões de mercado global e cosmopolita

presente na linha internacional ao mesmo tempo em que mantém os elos tradicionais de sua cultura.

O *cruce* se manifesta de inúmeras formas e dimensões. A partir destas formas e dimensões, podemos observar como as duas cidades interagem. Os intercâmbios, as suas fusões, as raízes históricas, os efeitos de conurbação e os fluxos econômicos tratam das expressões mais notórias de como o *cruce* ocorre dentre as estruturas coletivas. Podemos destacar o importante fluxo econômico desenvolvido na linha internacional que afeta os dois lados. Quando o cruzar para o lado brasileiro caracteriza-se principalmente pelo antever de "oportunidades", como a questão do mercado de trabalho tanto formal, como informal, e claro, o acesso às políticas públicas de saúde e educação, que possuem um caráter universal, atendendo a demanda das duas cidades.

Contudo, voltando ao que nossos informantes trazem de importante para a discussão da identidade, é importante aqui refutar a falsa e apressada conclusão de que o sentido das práticas destes sujeitos fronteiriços seja *utilitarista*, vale dizer, restrito a um cálculo frio de perdas e ganhos diante de tantas oportunidades que o espaço fronteiriço oferece. Acreditar nisso seria reduzir a construção da identidade a um oportunismo vazio, incapaz de explicar o sentido mais profundo da construção de identidade.

Ainda que os depoimentos coletados atestem que o *cruce* para o lado paraguaio se assemelha a uma estratégia de busca por oportunidades, como acontece, por exemplo: no já conhecido turismo de compras; no fato de muitos brasileiros procurarem o Paraguai para viver, devido ao custo de vida ser inferior com relação ao lado brasileiro; no investimento de algum empreendimento; ou em um fenômeno recente que é a busca de brasileiros por universidades paraguaias, principalmente na área de saúde. Existem ainda outras circunstâncias que levam o *cruce*, mas que se referem a particularidades de caso.

A outra dimensão do *cruce* encontra-se nas estruturas simbólicas que definem a identidade cultural do sujeito. O cosmopolitismo, o multilinguismo, tradições, hábitos, costumes e dados comportamentais, que estabelecem esta transitoriedade entre as culturas que compartilham o espaço. O conhecer e criar gírias a partir do multilinguismo e o referenciar-se a fenótipos de sujeitos como forma de distinção, adoção de valores e signos pertencentes a outras culturas, evidenciam os reflexos deste *cruce*.

Logo, ao ter o *cruce* como *habitus* do cotidiano da fronteira, este ato vem a se tornar o principal processo que estabelece os padrões de construção da identidade do sujeito da

fronteira. É no *cruce* que a identidade fronteiriça se materializa. As concepções discutidas sobre identidade, cultura e fronteira, juntamente com as histórias de vida descritas neste trabalho, nos ajudam a construir esta imagem sobre o *cruce*.

No âmbito escolar, o *cruce* manifesta-se de inúmeras formas. De início, ao refletir sobre estas manifestações, observamos a escola em um caráter de agente mediador. Ela não toma a identidade do sujeito como estagnada, mas interage com o sujeito em suas diversidades, singularidades e especificidades, variando entre os aspectos que impõem uma identidade coletiva por meio das relações de trocas, a identidade cultural, ou apenas os particularismos do sujeito. No entanto, por outro lado, a escola enfrenta o desafio nessas relações de trocas, pois são inúmeros os conflitos e contradições provocados pelas disputas de poder entre os diferentes grupos socioculturais. E ainda assume a função como reprodutora de desigualdades, já que precisa adotar um padrão de ensino dentro de uma pauta de Estado-Nação e manter uma nacionalização cultural, que ocorre por meio da língua dominante.

Assim, acreditamos que as práticas e estratégias descritas por nossos informantes, (alocação de recursos, formação de redes de relação, elaboração de códigos e valores de distinção, entre outros) e a conseqüente construção de identidade daí derivada é – nem essencialista, nem utilitarista – muito mais *relacional*, ou seja – como um *habitus* –, é uma construção de identidade que constantemente se reposiciona e busca novas referências. Próximo ou distante da fronteira, conforme o flutuar das políticas de governo, das políticas cambiais e das flutuações do mercado, a identidade se reinventa, exprimindo a vitalidade e criatividade dos seus sujeitos. Movimento que também não deixa de incluir a contradição de suas opções e perspectivas.

Mas, se a identidade é assumida pelos nossos informantes como uma prática de posicionamento, de busca constante de novas referências, perguntamos qual seria então um marco possível, um eixo a partir do qual esse situar-se constante se refere? Aqui temos o *espaço escolar* como eixo explicativo. Falamos de uma *construção relacional de identidade com respeito à escola* de fronteira. E a escola é um entre outros marcos possíveis.

Assim, a busca dos estudantes paraguaios pelas escolas brasileiras, em primeiro momento descrito por Pereira (1997), ocorria pelo "fascínio" da escola pública brasileira, o que a escola brasileira oferecia e a paraguaia não. Contudo, a partir das entrevistas coletadas e demais observações foi possível diagnosticar novos olhares sob este fenômeno.

O primeiro ponto que se destaca é como a professora Eliana observa a vinda dos estudantes paraguaios à escola pública do Brasil. Trata-se de conhecer e dominar a língua portuguesa, pois ela é tida como "língua de acesso". Segundo esta professora, o dominar o idioma português, ao paraguaio, de certa forma, é o acesso a melhores oportunidades no mercado de trabalho. E, assim, a um convívio social mais estável entre as relações que contemplam a cultura de fronteira.

O segundo ponto destaca-se nos depoimentos da professora Célia, que ressalta intensamente os valores do multiculturalismo e a projeção das ações interculturais desenvolvidas pelo PEIF. Como é o despertar do interesse em conhecer as trocas culturais, a mudança que afeta toda comunidade escolar e como este processo vai se propagando além dos portões da escola.

Nas falas dos egressos, destacamos também significativas opiniões sobre o fenômeno, como os alunos se comportam e observam o professor. O respeito aos valores tradicionais quanto ao professor ser a autoridade em sala de aula seria muito mais forte no estudante paraguaio. De um modo geral, o *cruce* à escola brasileira é visto por quem realiza, ou realizou, como um processo natural, que não foi provocado por circunstâncias externas, elucidadas pelos *globalismos* de mercado e cultura. Seria um cotidiano corriqueiro, algo que seria não apenas necessário, mas elementar a quem vivencia a fronteira.

Ainda nas falas dos egressos, notamos como o *cruce* tanto material, como simbólico, possui um grau de intensidade conforme a proximidade da linha de fronteira. Quanto mais distante da linha, menor a intensidade em que o *cruce* ocorre. Ao adentrar nas zonas mais distantes da linha de fronteira da região do Paraguai, maiores são os elos da cultura tradicional paraguaia, maior o uso do guarani como idioma e a segregação entre brasileiros e paraguaios. Enfim, o respeito às tradições, hábitos e costumes também são muito maiores.

Diante destas análises, observamos que as diversidades da escola de fronteira vão além da dicotomia entre brasileiros e paraguaios. Existe uma série de fatos que estabelecem fronteiras na escola e que estão nas posturas metodológicas que ainda não visam a interculturalidade.

A questão da diversidade se refere também aos processos de construção das identidades culturais, de como afirmá-las nos sujeitos, de como reconhecê-las no espaço escolar e de como fazer com que a escola se identifique com elas. Quanto a esses processos, alguns passos já foram caminhados com PEIF ao promover a interculturalidade dentro da

escola. Trata-se do rompimento de fronteiras estabelecidas pela hierarquia social que existe entre as culturas.

Na tarefa de decifrar as fronteiras, muitas perspectivas levam a ciladas interpretativas que, se não forem discriminadas, invisibilizam identidades e os sentidos das práticas que a constituem. Na relação Brasil-Paraguai, dado o histórico de subordinações nas relações políticas, econômicas e culturais, nosso olhar deve ser aberto o suficiente para cada vez mais valorizar o desenvolvimento da relação entre as duas culturas, de como elas se agregam e complementam, fazendo com que a fronteira exista apenas enquanto um limite territorial e político, com constantes trocas e parcerias.

Além disso, existem inúmeros pontos sobre o *cruce* da escola pública que não foram abordados neste trabalho. Dentre eles, podemos citar o papel das estruturas de parentesco nas estratégias de fronteira, os limites das políticas públicas no lado brasileiro diante da crescente demanda ou até em uma perspectiva inversa – um fenômeno recente – o *cruce* do estudante brasileiro aos cursos de graduação no Paraguai. Certamente, tais questionamentos cabem a pesquisas futuras, que contribuirão para o constante repensar da fronteira e a elaboração de políticas públicas voltadas para suas diversidades.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, José Lindomar. **Fronteiras em movimento e identidades nacionais: A imigração brasileira no Paraguai**, 2005. 265f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005.

_____. **Conflito e Integração nas Fronteiras dos “Brasiguaios”**. Caderno CRH, Salvador, v. 23, n. 60, p. 579-590, Set./Dez. 2010.

_____. **Fronteiras e identidades em movimento: fluxos migratórios e disputa de poder na fronteira Paraguai-Brasil**, 2008. Cadernos. v. 19, n. 1, CERU, USP, p. 49-63.

BHABHA, H. **O local da Cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BARTH, Fredrik. **Los grupos étnicos y sus fronteras: la organización social de las diferencias culturales**. FCE/México: Fre, 1976.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. Trad. Daniela Kern; Guilherme J. F. Teixeira. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007a.

_____. **A miséria do mundo**. 6ed. Petrópolis: Vozes, 2007b.

_____. **Coisas ditas**. Tradução Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 2004.

_____. **Entrevistado por Maria Andréa de Loyola**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2002.

_____. **Meditações Pascalianas**. Tradução Sergio Miceli. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

_____. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

_____. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Tradução Mariza Correa. Campinas: Papyrus, 1996.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. Tradução Reynaldo Bairão. Petrópolis: Vozes, 2008.

BONNEWITZ, Patrice. **Primeiras lições sobre a sociologia de P. Bourdieu**. Tradução Lucy Magalhães. Petrópolis: Vozes, 2003.

BRASIL. **Escola de Fronteira**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

BRASIL. **Faixa de Fronteira. Programa de Promoção do Desenvolvimento da Faixa de Fronteira - PDF**. Ministério da Integração Nacional, 2009.

CANCLINI, N. G. **Culturas Híbridas: Estratégias para Entrar e Sair da Modernidade**. 4ed. São Paulo: USP, 2003.

_____. **Diferentes, desiguais e desconectados**. 3. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

CUCHE, D. **A Noção de Cultura nas Ciências Sociais**. 2. ed. Bauru: EDUSC, 1999.

DAYRELL, J. T. A escola como espaço sócio-cultural. In: **Observatório da Juventude** UFMG. Belo Horizonte, 2005. Disponível em <www.fae.ufmg.br/objuventude/textos> Acesso em 02 de Março de 2013.

FARIAS, Marisa de Fátima Lomba de. **A vida-travessia das mulheres em assentamentos de reforma agrária no Estado de Mato Grosso do Sul-Brasil: memória e identidades**. XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología. Asociación Latinoamericana de Sociología: Buenos Aires, 2009.

FAULHABER, P. A Fronteira na Antropologia Social: As Diferentes Faces de um Problema. In: **Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais - BIB**, São Paulo, n ° 51, 2001, p. 105-125.

FEDATTO, N. A. S. F.; FREITAS, D. N. T. de; NASCIMENTO, A. C. O princípio da equidade na Educação Básica brasileira: as particularidades da realidade educacional de Mato Grosso do Sul. In: MARIN, J. R.; VASCONCELOS, C. A. de (Orgs.). **História, região e identidades**. Campo Grande: Editora da UFMS, 2003. p. 387-436.

FERREIRA, A. S; SUTTANA, R. O sujeito fronteiriço: identidade ou diferença? In: MORAES, Marilda BRUNO, Garcia; SUTTANA, Renato. (Orgs). **Educação, diversidade e fronteiras da in/exclusão**. Dourados: UFGD, 2012, p. 41-58.

FLICK, U. **Uma introdução a pesquisa qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Bookman, 2004.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. 13. reimp. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GOETTERT, J. D. **Fronteiras na fronteira: “falas atravessadas” entre Brasil e Paraguai**. Revista Geonorte, Edição Especial 3, v.7, n.1, p.748-766, 2013.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. DP&A Editora, Rio de Janeiro, 2006.

HALL, S. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Organização Liv Sovik. Belo Horizonte: UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

IBGE. **Áreas Especiais: Cadastro de Municípios localizados na Faixa de Fronteira**. <http://www.ibge.gov.br/home/geociencias/geografia/fronteira.shtm?c=3>. Acesso em 06.11.15.

IMAGEM DE SATÉLITE: **PONTA PORÃ (BR) E PEDRO JUAN CABALLERO (PY)**. Fonte: Disponível em Google Earth. Acesso em 06.11.15.

LARAIA, R. de B. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 14. ed, 2001.

LEFEBVRE, Henri. A produção do espaço. Tradução Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins. 4. ed. Paris: Éditions Anthropos, 2000.

MACHADO, L. O. Cidades na fronteira internacional: conceitos e tipologia In: NUÑES, A; PADOIN, M. M; OLIVEIRA, T. C. M. (Orgs): **Dilemas e diálogos platinos Fronteiras**. Dourados: UFGD, 2010. 2v. p. 59 -72.

MAPA POLÍTICO DA AMÉRICA DO SUL. Disponível em Guia Geográfico América, <http://www.guiageo-americas.com/mapas/americasul-politico.htm>. Acesso em 06.11.15.

MARSCHNER, Walter. **De “comunidade” para “sociedade”:** memória sócia e luta por autonomia nos 50 anos da revolta dos colonos no Sudoeste do Paraná. *Fronteiras*, Dourados, MS, v. 10, n. 18, p. 119-136, jul./dez. 2008.

MARTINS, José de Souza. **A sociabilidade do homem simples: cotidiano e história na modernidade anômala.** São Paulo: Contexto, 2008.

_____. **Fronteira: a degradação do outro nos confins do outro nos confins do humano.** São Paulo: HUCITEC, 1997.

_____. **O tempo da fronteira: retorno à controvérsia sobre o tempo histórico da frente de expansão e da frente pioneira.** *Tempo Social; Rev. Sociol. USP*, S. Paulo, 8(1): 25-70, maio de 1996.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Institui o Programa Escolas Interculturais de Fronteira, que visa a promover a integração regional por meio da educação intercultural e bilíngue.** Portaria nº 798, de 19 de Junho de 2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; MINISTERIO DE EDUCACION, CIENCIA Y TECNOLOGIA. **Escolas de Fronteira.** Brasília e Buenos Aires, março de 2008.

NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. (Org.) **Escritos de Educação.** Petrópolis: Vozes, 1998.

NUNES, José Horta. **Conurbação.** Enciclopédia discursiva da cidade. Disponível em <http://www.labeurb.unicamp.br/endici/index.php?r=verbete/view&id=39>. Acesso em 06.11.15.

OLIVEIRA, T. C. M. Tipologia das relações fronteiriças: elementos para o debate teórico-práticos In: Oliveira, T. C. M. (Org.). **Território sem limites: estudos sobre fronteiras.** Campo Grande: UFMS, 2005. p. 377 - 408.

PEREIRA, Jacira Helena do Valle. **Migrações de estudantes na fronteira do Brasil com o Paraguai.** 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 1997.

_____. Diversidade cultural nas escolas de fronteiras internacionais: o caso de Mato Grosso do Sul. In: **Revista Múltiplas Leituras.** jan/jun. 2009, v. 2, n. 1, p. 51-63.

QUEIROZ, M. I. P. Histórias de vida e depoimentos pessoais. In: LUCENA, C. T.; CAMPOS, M. C. S. de S.; DEMARTINI, Z. B. F. (Orgs.). **Pesquisa em Ciências Sociais: olhares de Maria Isaura Pereira de Queiroz**. São Paulo: CERU, 2008. p. 79-97.

RABOSSI, Fernando. **Nas ruas de Ciudad del Este: vidas e vendas num mercado de fronteira**. 2004. 334f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2004.

_____. **Negociações, associações e monopólios: a política da rua em Ciudad del Este (Paraguai)**. *Etnográfica*, fevereiro de 2011, 15 (1), p. 83-107.

RODRIGUES, A. T. **Sociologia da Educação**. 6. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 7. ed. Porto: Edições Afrontamento, 1999.

SAUER, Sérgio. **Terra e Modernidade: a dimensão do espaço na aventura da luta pela terra**. 1987. 303f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 1987.

SEBRAE/MS (Org). **Mato Grosso do Sul sem fronteiras: características e interações territoriais: Brasil, Bolívia, Paraguai**. Campo Grande: Visão; SEBRAE/MS, 2010.

SPOSITO, M. P. Uma perspectiva não escolar no estudo sociológico. In. **Revista USP**, São Paulo: n. 57, março/maio 2003. p. 210-226.

STURZA, Eliana Rosa. **Escolas interculturais de fronteira: introdução**. Salto para o futuro: Ministério da Educação, ano XXIX, Boletim 1, Maio de 2014.

_____. **No tempo e no espaço: mapeando as línguas de fronteira**. I CIPLOM Congresso Internacional de Professores de Línguas Oficiais do MERCOSUL e I Encontro Internacional de Associações de Professores de Línguas Oficiais do MERCOSUL Línguas, sistemas escolares e integração regional. Foz do Iguaçu - Brasil, de 19 a 22 de outubro de 2010, p. 1-7.

TEDESCHI, L. A. Interculturalidade: igualdade e diferença em debate. In: TEDESCHI, L. A. et. AL. **Abordagens Interculturais**. Porto Alegre: Martins Livreiro-Editor, 2008 p. 11-21.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad crítica e educacion intercultural**. Seminário Interculturalidad y Educación Intercultural. Organização pelo Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, 9-11, 2009.

WOLFFENBÜTTEL, Andréa. **O que é? Índice de Gini**, 2004. Disponível no site http://desafios.ipea.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2048:catid=28&Itemid=23. Acesso em 06.11.15.

ZONA DE FRONTEIRAS CIDADES GÊMEAS. Disponível em http://www.retis.igeo.ufrj.br/atlas_de_frenteira/atlas/paginainicio.htm. Acesso em 06.11.15.

ANEXOS

ANEXO I
PORTARIA Nº 798, DE 19 DE JUNHO DE 2012

Institui o Programa Escolas Interculturais de Fronteira, que visa a promover a integração regional por meio da educação intercultural e bilíngue.

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso das atribuições conferidas pelo inciso II do parágrafo único do art. 87 da Constituição Federal e CONSIDERANDO que em 13 de dezembro de 1991, os Ministros da Educação dos países integrantes do MERCOSUL à época firmaram protocolo de intenções por meio do qual manifestaram interesse em contribuir na área educacional para os objetivos políticos de integração do MERCOSUL;

CONSIDERANDO que em novembro de 2003, foi firmada a "Declaração Conjunta de Brasília para o Fortalecimento da Integração Regional" entre Brasil e Argentina, em que a educação foi afirmada como espaço cultural para o fortalecimento de uma consciência favorável à integração regional, tendo início o Programa Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira do Mercosul como Programa de Cooperação;

CONSIDERANDO que na XXXI REUNIÃO DOS MINISTROS DA EDUCAÇÃO DOS PAÍSES DO MERCOSUL, na cidade do Belo Horizonte, Estado de Minas Gerais, República Federativa do Brasil, no dia 24 de novembro de 2006, na qual foi avaliada positivamente a realização do I Seminário de Escolas de Fronteira do Mercosul, na cidade de Foz de Iguaçu - Brasil e solicitado ao Comitê Coordenador Regional que encomendasse à Comissão Regional Coordenadora de Educação Básica a elaboração de projeto para o ano de 2007 com o apoio da Corporação Andina de Fomento - CAF;

CONSIDERANDO que o artigo 34 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, determina a progressiva ampliação do período de permanência na escola;

CONSIDERANDO que o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, garante às crianças e aos adolescentes a proteção integral e todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, assegurando-lhes oportunidades a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade;

CONSIDERANDO que a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência comunitária, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais, de acordo com o art. 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;

CONSIDERANDO o caráter intersetorial das políticas de inclusão social e formação para a cidadania, bem como a co-responsabilidade de todos os entes federados em sua implementação e a necessidade de planejamento territorial das ações intersetoriais, de modo a promover sua articulação no âmbito local; resolve:

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

§ 1º As Escolas Interculturais de Fronteira são as escolas públicas Estaduais e Municipais situadas na faixa de fronteira e instruídas pelo "Modelo de ensino comum de zona de fronteira, a partir do desenvolvimento de um Programa para a educação intercultural, com ênfase no ensino do português e do espanhol", da Declaração Conjunta de Brasília, firmada em 23 de novembro de 2003 pela Argentina e pelo Brasil, e do Plano de Ação do Setor Educativo do MERCOSUL 2006-2010.

§ 2º As escolas participantes do Programa Escolas Interculturais de Fronteira também participarão do Programa Mais Educação.

Art. 2º As Escolas Interculturais de Fronteira seguem os seguintes princípios:

I - Interculturalidade, que reconhece fronteiras como loci de diversidade e que valora positivamente as diversas culturas formadoras do Mercosul, promovendo a cultura da paz, o conhecimento mútuo e a convivencialidade dos cidadãos dos diversos países-membros. Esta convivencialidade se realiza com a atuação conjunta de docentes dos dois países em cada uma das Escolas Interculturais (princípio do cruze), gêmeas ou próximas;

II - Bilinguismo, que prevê que o ensino seja realizado em duas línguas, o espanhol e o português, com carga horária paritária ou tendendo ao paritário, com uma distribuição equilibrada dos conhecimentos ou disciplinas ministradas em cada uma das línguas. Prevê,

ainda, pelo respeito ao sujeito do aprendizado, a presença na escola de outras línguas regionais, conforme a demanda;

III - Construção comum e coletiva do Plano Político-Pedagógico das Escolas Gêmeas, respeitando as tradições escolares dos países envolvidos e incluindo as demandas culturais específicas da fronteira no currículo.

Art. 3º Integram o Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF) as ações das seguintes instituições:

I - Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Básica e da Assessoria Internacional do Gabinete do Ministro da Educação;

II - Representantes dos Ministérios da Educação dos Estados parte e associados do Mercosul que possuem áreas fronteiriças com o Brasil;

III - Secretarias Estaduais e Municipais de Educação envolvidas das regiões de fronteira;

IV - Conselho Nacional de Educação e os Conselhos Estaduais e Municipais de Educação das áreas de fronteira;

V - Instituições de Ensino Superior participantes da Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública;

VI - Escolas gêmeas.

Art. 4º Compete ao Ministério da Educação do Brasil, por meio da Secretaria de Educação Básica e da Assessoria Internacional promover a articulação institucional e a cooperação técnica entre os Ministérios da Educação dos países membros, Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, as Universidades e Conselho Nacional de Educação e dos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, bem como garantir recursos financeiros às instituições formadoras e às escolas, visando ao alcance dos objetivos do Programa.

Art. 5º Compete aos Estados parte e associados do Mercosul prestar assistência técnica e conceitual na gestão e implementação dos projetos.

Art. 6º Compete às Secretarias Estaduais e Municipais de Educação acompanhar o desenvolvimento do programa.

Art. 7º Compete aos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, detalhar, conforme o caso, as Diretrizes para o funcionamento das suas escolas valendo-se das

prerrogativas legais enquanto órgãos normativos do Sistema, tendo em vista a diversidade educacional, cultural e linguística de cada fronteira específica. (LDB, art 11, incisos I, II e III).

Art. 8º Compete às Universidades a formação dos docentes que atuam no Programa.

Art. 9º Compete às escolas fronteiriças a execução e desenvolvimento do Programa.

Art. 10. Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

ALOIZIO MERCADANTE OLIVA

(DOU nº 118, quarta-feira 20 de junho de 2012, Seção 1 página 30).