



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

EMNE MOURAD BOUFLEUR

**DIVERSIDADE CULTURAL E INTERCULTURALIDADE: DESAFIOS
DE ESCOLAS PÚBLICAS NA FRONTEIRA BRASIL PARAGUAI**

DOURADOS-MS

2014

EMNE MOURAD BOUFLEUR

**DIVERSIDADE CULTURAL E INTERCULTURALIDADE: DESAFIOS
DE ESCOLAS PÚBLICAS NA FRONTEIRA BRASIL PARAGUAI**

Dissertação apresentada por Emne Mourad Boufleur,
ao programa de pós-graduação em Educação da
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD),
como um dos requisitos para a obtenção do título de
Mestra em Educação.

Orientador Prof. Dr. Renato Nésio Suttana.

DOURADOS-MS

2014

i

EMNE MOURAD BOUFLEUR

**DIVERSIDADE CULTURAL E INTERCULTURALIDADE: DESAFIOS
DE ESCOLAS PÚBLICAS NA FRONTEIRA BRASIL PARAGUAI**

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Renato Nésio Suttana (orientador) UFGD

Prof^a. Dra. Liliane da Costa Freitag (membro titular) UNICENTRO

Prof^a. Dra. Maria Beatriz Ferreira (membro titular) UFGD

Dourados-MS

2014

ii

Dedico este trabalho a todas as pessoas que de alguma forma contribuíram para que este sonho fosse realizado, à minha família, especialmente ao meu esposo, que suportou a minha ausência mais uma vez no âmbito familiar.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a DEUS, por estar comigo sempre nessa caminhada provendo sabedoria, humildade e, principalmente, saúde para que eu pudesse realizar essa caminhada.

A minha querida mãezinha que está em outra dimensão, mas que foi a figura responsável e meu norte pela minha atuação no âmbito da educação.

Ao meu esposo que sempre esteve comigo nessa caminhada, me apoiando e ajudando para que esse sonho se tornasse realidade.

Aos meus filhos que embora estivessem distantes estavam perto do meu coração, pois os amo muito.

À Professora Dra. Maria de Fátima Viegas Josgrilbert por sempre ter acreditado no meu potencial e me ajudado a crescer como pessoa e principalmente como profissional.

À Professora Ma. Roseli Áurea Soares Sanches que esteve sempre comigo nesta caminhada.

Ao meu orientador Dr. Renato Nésio Suttana, por ter me escolhido como orientanda de mestrado e por ter trazido luz e esperança na minha caminhada profissional, ao qual serei eternamente grata.

À Secretária de Educação do município de Ponta Porã, Denise de Oliveira que tão prontamente abonou minha visita às escolas, contribuindo para que esta pesquisa fosse realizada.

Às escolas municipais selecionadas para esta pesquisa, por consentirem a minha presença em seus espaços.

Aos professores e aos funcionários do Programa de pós-graduação em Educação da UFGD, pelos aportes a partir das disciplinas cursadas.

Aos colegas do Programa de pós-graduação em Educação da UFGD, pelas trocas de experiências, discussões e reflexões.

Enfim, agradeço a todos, que direta ou indiretamente contribuíram para que esse estudo fosse efetivado.

“... eu gostaria de lhe agradecer pelas inúmeras vezes que você me enxergou melhor do que eu; pela sua capacidade de me olhar devagar, já que nessa vida muita gente já me olhou depressa demais.”

Padre Fábio de Melo

BOUFLEUR, Emne Mourad. DIVERSIDADE CULTURAL E INTERCULTURALIDADE: DESAFIOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NA FRONTEIRA BRASIL PARAGUAI.

Dissertação (Mestrado em Educação–Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)).

Orientador: Renato Nésio Suttana. Dourados- MS, 2014.

RESUMO

Este trabalho apresenta pesquisa sobre como se manifestam e são incorporadas, em âmbito curricular a partir do Projeto Político Pedagógico, as questões da diversidade cultural e da interculturalidade em escolas públicas da região de fronteira entre Ponta Porã (Brasil) no Estado de Mato Grosso do Sul e Pedro Juan Caballero (Paraguai). A pesquisa implica o estudo documental, a descrição da realidade e, posteriormente, o estudo das ações propostas no Projetos Políticos Pedagógicos de cada escola em análise e das entrevistadas, buscando identificar quais ações que efetivamente atendem à demanda da região. Esta pesquisa justifica-se diante da relevância do tema para os estudos sobre educação, destacando-se o trabalho de estudar e compreender o Projeto Político Pedagógico, mediante uma leitura inter e multicultural das orientações presentes nos documentos. Pretende-se, assim, compreender os conceitos de interculturalidade e diversidade e analisar os programas pedagógicos e a execução do projeto e das ações advindas, sabendo-se que a atitude docente se estabelece a partir das relações entre as diversas instâncias sociais, quando pautadas pelo princípio de respeito às diferenças e à concretização dos saberes individuais, em consonância com as peculiaridades do diálogo intercultural. Do ponto de vista operacional, objetivou-se fazer uma pesquisa que incluiu, entre outros procedimentos, observação de campo, levantamento do número de alunos brasileiros matriculados nas escolas e identificação das suas reais nacionalidades, pois a hipótese inicial é de que grande parte das crianças que entram na educação básica provém do Paraguai, mas tem certidão de nascimento brasileira. Desta forma procurou-se estudar e compreender a prática da interculturalidade e diversidade com base na experiência e no modo como as equipes gestoras das escolas, envolvendo direção, coordenação e professores têm contribuído ou podem contribuir na construção do Projeto Político Pedagógico, valorizando essa realidade e como se tem concretizada a execução das propostas, intentando saber como são atendidas as diversidades culturais na perspectiva da educação intercultural, existentes na região fronteiriça.

Palavras-chave: Diversidade Cultural. Educação Intercultural. Projeto Político Pedagógico. Fronteira.

BOUFLEUR Emne Mourad. DIVERSIDAD CULTURAL E INTERCULTURALIDAD: DESAFÍOS DE ESCUELAS PÚBLICAS NA FRONTERA BRASIL PARAGUAY.

Disertación (Master en Educación- Universidad Federal de Gran Dourados (UFGD)).

Orientador: Renato Né시오 Suttana. Dourados- MS. 2014.

RESUMEN

Este trabajo busca presentar la investigación sobre como se manifiestan y son incorporadas, en el ámbito curricular a partir del Proyecto Político-Pedagógico, las cuestiones de la diversidad cultural y de la interculturalidad en las escuelas públicas de la región de frontera entre Brasil y Paraguay en el Estado de Mato Grosso do Sul. La investigación implica el estudio documental, la descripción de la realidad y, posteriormente, el análisis de los aspectos teóricos del Proyecto Político Pedagógico de cada escuela y de la entrevistas, buscando identificar las acciones propuestas y aquellas que, efectivamente, atienden a la demanda de la región, teniendo también por objetivo presentar los aspectos de la realidad fronteriza relacionadas a las cuestiones apuntadas. Este estudio se justifica por la relevancia del tema para los estudios sobre educación, se destaca el trabajo de conocer, estudiar y retratar el Proyecto Político-Pedagógico mediante una lectura inter y multicultural de las orientaciones presentes en los documentos, partiendo de un conocimiento profundo, de primera mano, por medio de la entrevistas de la realidad. Se pretende, así, constatar y describir las instancias de ejecución del proyecto y de las acciones resultantes sabiendo que la actitud docente se establece a partir de las relaciones entre las diversas instancias sociales, cuando son pautadas por el principio de respeto a las diferencias y a la concreción de los saberes individuales, respetándose las peculiaridades del diálogo intercultural. Desde el punto de vista operacional, se objetivó hacer una investigación que incluyó, entre otros procedimientos, observación de campo, realizar el contaje del número de alumnos brasileños inscriptos en las escuelas y la identificación de sus nacionalidades reales, pues la hipótesis inicial es de que, gran parte de los niños que entran en la educación básica, provienen del Paraguay, con certificados de nacimiento expedidos en Brasil. De esta forma se pretendió estudiar y comprender la práctica de la interculturalidad y diversidad con base en la experiencia y el modo de actuación de los equipos gestores de las escuelas, que incluye la dirección, coordinación y profesores como han contribuido o pueden contribuir en la construcción del Proyecto Político-Pedagógico, valorizando esa realidad y como se ha concretado la ejecución de las propuestas, intentando saber cómo son atendidas las diversidades culturales en la perspectiva de la educación intercultural, existentes en la región.

Palabras clave: Diversidad Cultural. Educación Intercultural. Proyecto Político-Pedagógico. Frontera.

BOUFLEUR Emne Mourad. DIVERSIDAD CULTURAL E INTERCULTURALIDAD: DESAFÍOS DE ESCUELAS PÚBLICAS NA FRONTERA BRASIL PARAGUAY.

Disertación (Master en Educación- Universidad Federal de Gran Dourados (UFGD)).

Orientador: Renato Né시오 Suttana. Dourados- MS. 2014.

ABSTRACT

This research is a study about the way the issues of cultural diversity and intercultural relations are addressed in the Political Pedagogical Project of three public schools in the international borderline zone that separates the city of Ponta Porã (Brazil), in the Brazilian State of Mato Grosso do Sul, from Pedro Juan Caballero (Paraguay). The research is constituted basically of a documental study, a description of the local reality, a subsequent study of the actions proposed in the Projects of each school, and finally an analysis of the interviews we have made, aiming to identify the actions that effectively assist the demands of the region. The research tries to shed an alternative light on this field of education studies, permitting us to have a new glimpse of them. For the purpose of understanding and analyzing the Projects of these schools under the inter and multicultural perspective, we propose an analysis and an interpretation of the guidelines found in the documents. By this procedure, we intend to understand the concepts of intercultural relations and cultural diversity as they are addressed these educational programs, trying to discover how the ideas effectively shape the actions. First, it is important to know how the teachers' attitude is established on the basis of the relations between different social levels, guided by the principle of respecting the differences in the process of achieving individual knowledge and also respecting the peculiarities of intercultural dialogue. This research intends also, by means of these and others procedures, to take a look at teachers and students behavior, trying to discover how many students are enrolled in these schools and identifying their real nationalities. In this case, the fundamental hypothesis is that most of these students come from Paraguay, but afterwards they get a Brazilian birth certificate. The aim of this work is to understand how the cultural diversity and intercultural relations occur in those schools, involving, among other participants, the school's principal, its pedagogical coordinator and teachers, and asking whether they have or not been able to implement the proposals contained in the schools' Political and Pedagogical Project. The final goal is to learn how the cultural diversities and intercultural relations are met in the pedagogical processes of the borderline zone schools, from the perspective of intercultural education.

Keywords: Cultural Diversity. Intercultural Education. Political and Pedagogical Project. International borderline.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01 Imagem da área da linha de fronteira entre Brasil (Ponta Porã) e Paraguai (Pedro Juan Caballero).....	51
Figura 02 Mapa da Localização de Ponta Porã, no Mato Grosso do Sul.....	53
Figura 03 Pórtico da Entrada de Ponta Porã divisa com Pedro Juan Caballero.....	58
Figura 04 Imagem da linha de fronteira entre Brasil (Ponta Porã) e Paraguai (Pedro Juan Caballero).....	62
Figura 05 Alunos uniformizados da E2 atravessando a linha de fronteira entre Brasil e Paraguai.....	83
Figura 06 Gráfico representativo do domicílio de alunos da E1	98
Figura 07 Gráfico representativo do domicílio de alunos da Escola Extensão E1.....	99
Figura 08 E1 Gráfico representativo do domicílio de alunos da E2.....	100
Figura 09 Gráfico representativo da porcentagem de alunos da E3 que residem no Brasil e no Paraguai.....	102

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 Representação das siglas que serão utilizadas para identificação das escolas e das entrevistadas	78
Quadro 02 Levantamento do número de alunos da E1 e local onde residem.....	97
Quadro 03 Levantamento do número de alunos e seus respectivos domicílios da Escola da Extensão E1.....	98
Quadro 04 Levantamento do número de alunos da E2 e local onde residem.....	100
Quadro 05 Levantamento do número de alunos matriculados na Escola E3, que residem no Paraguai.....	101

LISTA DE SIGLAS / ABREVIATURAS

PPP	Projeto Político Pedagógico
PEBF	Programa Escolas Bilíngues de Fronteira
MEC	Ministério da Educação e Cultura
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEM	Sistema de Avaliação do Ensino Médio
IPOL	Instituto de Investigação em Política Linguística
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FUNDESCOLA	Fundo de Desenvolvimento da Escola
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
APM	Associação de Pais e Mestres
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
UCA	Um Computador por Aluno
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
BR	Brasil
PY	Paraguai
UEMS	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
FIP	Faculdades Integradas de Ponta Porã
EJA	Educação de Jovens e Adultos
CONAE	Conferência Nacional de Educação
INEP	Instituto Nacional de Estudos e de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO I	
DIVERSIDADE CULTURAL E INTERCULTURALIDADE	25
1.1 Origem do termo Cultura.....	25
1.2 Teorias Modernas sobre o conceito de cultura	27
1.3 Diversidade cultural.....	33
1.4 Diversidade Cultural e Educação.....	35
1.5 Conceito de multiculturalidade.....	36
1.6 A Educação no Brasil sob a ótica do multiculturalismo	42
1.7 A Educação Intercultural	46
1.8 A Educação Intercultural no Brasil.....	47
CAPÍTULO II	
REGIÃO DE FRONTEIRA E PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO.....	51
2.1 Região de fronteira e Projetos Políticos Pedagógicos.....	51
2.1.1 Definição de fronteira e limites.....	51
2.1.2 Descrição da realidade do lócus da pesquisa	54
2.1.3 Aspectos históricos da região.....	57
2.1.4 Aspectos regionais e culturais	60
2.1.5 Aspectos educacionais da região de fronteira.....	63
2.2 Projeto Político Pedagógico.....	64
2.2.1 Definição de Projeto Político Pedagógico.....	65
2.2.2 Descrição de Projetos Políticos Pedagógicos da fronteira.....	71
2.2.3 O Projeto Político Pedagógico e a multiculturalidade.....	75
CAPÍTULO III	
RETRATO DOS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS: UM REFLEXO DA CLIENTELA FRONTEIRIÇA.....	78
3.1 Siglas de Identificação das Escolas Pesquisadas.....	78

3.2 No correr da ação.....	79
3.3 Descrição das Escolas e apresentação analítica de seus Projetos Políticos Pedagógicos.....	84
3.3.1 Descrição da Escola E1.....	85
3.3.2 Descrição da Escola E2.....	88
3.3.3 Descrição da Escola E3.....	92
3.4 Levantamento de dados quanto ao domicílio dos alunos das escolas pesquisadas.....	96
3.4.1 Levantamento de dados quanto ao domicílio dos alunos da Escola E1.....	96
3.4.2 Levantamento de dados quanto ao domicílio dos alunos da Escola E2.....	99
3.4.3 Levantamento de dados quanto ao domicílio dos alunos da Escola E3.....	101

CAPÍTULO IV

ANÁLISE DA REALIDADE FRONTEIRIÇA.....	103
4.1 Categorização das entrevistas	103
4.2 Bloco I: Projeto Político Pedagógico	103
4.2.1 Análise das respostas à pergunta 1.....	105
4.2.2 Análise das respostas à pergunta 2.....	110
4.3 Bloco II: Nacionalidade.....	113
4.3.1 Respostas das entrevistas das escolas relacionadas à nacionalidade.....	113
4.4 Bloco III: intercâmbio estudantil entre brasileiros e paraguaios.....	117
4.4.1 Respostas das informantes das escolas E1, E2 e E3.....	117
4.5 Bloco IV: diversidade cultural e o idioma na região de fronteira	123
4.5.1 Análise das respostas da pergunta 5	123
4.5.2 Análise das respostas da pergunta 6	127
4.6 Bloco V: relacionado à diversidade cultural x interculturalidade	131
4.6.1 Análise das respostas da pergunta 7	131
4.6.2 Análise das respostas da pergunta 8	138

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	143
REFERÊNCIAS.....	147
APÊNDICE A –SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA	154
APÊNDICE B – FICHA DE INFORMANTE.....	155
APÊNDICE C - TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DA ENTREVISTA.....	156
APÊNDICE D - TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO DE VOZ.....	157
APÊNDICE E – MARCOS DA EVOLUÇÃO DA DIVERSIDADE CULTURAL E DA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL.....	158

INTRODUÇÃO

“A humildade exprime, uma das raras certezas de que estou certo: a de que ninguém é superior a ninguém”.

Paulo Freire

O universo escolar representa o mundo recortado num espaço social em que a diversidade e as diferenças afloram. Por esse motivo, o presente estudo tem como objetivo estudar como se manifesta a diversidade cultural nas escolas e quais ações propostas para atender esta diversidade e o modo como ela é compreendida no âmbito das práticas pedagógicas. Para tanto, decidiu-se fazer um estudo dos Projetos Políticos Pedagógicos de escolas da região de fronteira, tentando ler explicitamente ou interpretar implicitamente ações selecionadas nesses projetos que atendem à diversidade e à interculturalidade dos alunos, bem como fazer visitas e coletar informações junto aos responsáveis dessas escolas, buscando dados quanto ao número de alunos que residem no Paraguai e estudam no Brasil, tendo em vista o conhecimento da real situação do ensino no município quanto a esse atendimento.

A fronteira Ponta Porã-MS e Pedro Juan Caballero PY, lócus desta pesquisa, apresenta essa diversidade e as diferenças são marcadas por aspectos bastante peculiares como o uso dos idiomas português, espanhol e o guarani, gerando o que muitos chamam de “portunhol” e ou joporá¹, uma mistura de línguas que em contato revelam um amálgama de costumes e tradições, já que o cruzamento de culturas ocorre na região de fronteira fruto das questões políticas e sociais, advindos, em especial, da Guerra da Tríplice Aliança², cujos conflitos resultaram na miscigenação do povo fronteiriço.

Na fronteira, são chamados de brasiguaios³ os indivíduos que mesclam as culturas dos dois países, esta denominação de descendentes não sofre transformações, quer tenham domicílio do lado brasileiro ou do lado paraguaio.

As escolas brasileiras, responsáveis por atender a essa diversidade cultural, espelham características peculiares, conforme descrição: encontram-se muito próximas da linha de

¹ “Mescla, mistura por não se saber bem o castelhano nem o guarani, se fala uma má mistura de ambos: uma geringonça” (TN).

² Fator social e político que fez com que o Paraguai, país perdedor cedesse parte de seu território na região de fronteira para o Brasil, cujas terras foram denominadas de terras devolutas.

³ Os “brasiguaios” são indivíduos brasileiros, que residem na fronteira e que mesclam as culturas dos dois países possuindo vínculos tanto no Brasil quanto no Paraguai.

fronteira, entre as cidades de Ponta Porã (Brasil) e Pedro Juan Caballero (Paraguai), atendem alunos provenientes do país vizinho, ou alunos de origens étnicas diversificadas, são escolas públicas com um currículo e uma estrutura funcional pautadas na legislação educacional brasileira.

Diante, pois, dessa realidade de intercâmbio linguístico e cultural da maioria dos alunos surgiu a problemática deste estudo: Quais as ações propostas que buscam atender às necessidades educacionais, diante da diversidade cultural e interculturalidade, na região de fronteira?

Perante essa indagação, outras surgiram: Como se pode entender o modo como foram incorporadas a diversidade cultural e a interculturalidade nas escolas públicas que constituem objeto desta pesquisa? Quais os significados das práticas que engendram os Projetos Políticos Pedagógicos? Como essas práticas se manifestam ou não no interior dessas narrativas políticas? Como têm se concretizado? Quais os seus limites? Se a escola possui um papel mediador das informações que chegam aos alunos, como isso se dá na fronteira?

Para alcançar o objetivo desta pesquisa foram selecionadas três escolas da região de fronteira, levando-se em conta a diversidade cultural vigente. Para tanto, propôs-se estudar as seguintes categorias: 1) compreender os conceitos de cultura, diversidade cultural e interculturalidade; 2) analisar os projetos políticos pedagógicos; 3) compreender a prática da diversidade e da interculturalidade, baseada na experiência das professoras, coordenadoras e diretoras dessas escolas. Procurando compreender como estas escolas buscam atender às crianças que, na grande maioria, apresentam dificuldades na alfabetização, isto é, no primeiro contato da educação escolar, haja vista que elas vivem no país vizinho e se apresentam nas escolas brasileiras para serem alfabetizadas, muitas vezes não falando o português.

Nesse sentido, as Escolas pesquisadas foram escolhidas, pensando-se nas dimensões educacionais na região de fronteira entre Ponta Porã e Pedro Juan Caballero, por dois motivos. Primeiramente, por serem Escolas Municipais uma vez que a lei, em seu Art. 11º, parágrafo V, assegura que é incumbência do município

V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.

Em conformidade com o artigo da lei, a maioria das Escolas Municipais de Ponta Porã assumiu a responsabilidade da Educação Infantil, dando prioridade ao Ensino Fundamental, sendo este o espaço onde se encontra primordialmente a problemática que buscamos pesquisar, pois é justamente nos anos iniciais que se evidencia a situação de paraguaios serem alfabetizados em escolas brasileiras, pois os mesmos têm registro brasileiro e residem no Paraguai, gerando no espaço escolar uma hibridação de culturas⁴.

Em segundo lugar, porque as Escolas selecionadas se encontram próximas da linha de fronteira dos dois países, havendo maior procura por parte dos pais paraguaios, interessados em matricular seus filhos no lado brasileiro.

O fato de existir nas escolas um currículo padronizado apenas para atender a crianças brasileiras, exige que se reflita mais profundamente sobre a necessidade de um entrosamento entre as escolas do Brasil e do Paraguai já que não podem ser desprezadas, a nosso ver, as questões histórico-geográficas, uma vez que refletem as consequências, entre outras coisas, da Guerra do Paraguai e, nesse espaço, convive-se com duas versões distintas da história, sob a ótica de cada país: a dos vencidos e a dos vencedores.

Segundo pesquisa feita por Sanches (2006), na região

A história da guerra marcou (e ainda marca) o povo da fronteira por ter dizimado o Paraguai e ter trazido vergonha e sentimento de derrota ao povo vencido. Paulatinamente, foram reerguidas as vidas, as nações. Urgia seguir adiante. Os poucos homens paraguaios que restaram na fronteira foram aproveitados para a lida da erva-mate em terras agora brasileiras, e mulheres e homens, pouco a pouco, uniram-se em famílias com ascendências paraguaias ou brasileiras, dando origem aos brasiguaios (p.76).

No Mato Grosso do Sul, apenas a partir do ano de 2000, a Secretaria do Estado de Educação iniciou debates mais consistentes a respeito da diversidade cultural da região, cujo bojo cultural possui além de fronteiriços várias etnias indígenas, em seu território.

É preciso salientar que os professores que lecionam na região, convivem em seus cotidianos de trabalho, nas diversas escolas do município de Ponta Porã e nas escolas circunvizinhas ao município com a diversidade cultural, uma vez que atendem a crianças brasileiras de diferentes origens, crianças paraguaias (com documentos brasileiros), que atravessam a fronteira para serem alfabetizadas no Brasil, crianças acampadas e assentadas,

⁴ Hibridação, segundo Canclini, leva-nos a concluir que hoje todas as culturas são de fronteiras [...] assim as culturas perdem a relação exclusiva com seu território, mas ganham em comunicação e conhecimento (2008, p. 348).

índios, e crianças de outras origens diversas, como: chinesa, japonesa, coreana, libanesa, entre outros pequenos grupos que miscigenam a população da fronteira.

É comum, por exemplo, a criança de origem japonesa frequentar a escola japonesa, existente no Paraguai, em um período e a escola brasileira em outro, sem que ambas as escolas conheçam o processo educativo que as compõe, bem como é comum crianças, que falam o guarani, serem matriculadas para serem alfabetizadas em escolas brasileiras, provocando uma preocupação com a construção de um currículo diferenciado, que considere os aspectos linguísticos, culturais, históricos e sociais do alunado atendido.

Partindo-se dessa realidade, percebe-se a necessidade de uma investigação da ação pedagógica exercida na região, voltada para essa diversidade, para que uma ação pedagógica mais relevante possa ser construída e efetivada, visando ao crescimento da região em seus diferentes aspectos e, que possa garantir o exercício pleno da cidadania para aqueles que nela vivem. Confirmando-se que: “Nesse cenário, em que tem predominado mais a estabilidade do que a mudança é relevante que diferentes olhares se voltem para o preparo de professores” (MOREIRA, 2001, p. 82).

Esses olhares, que se entrelaçam e buscam ligar os dois mundos culturais, entre brasileiros e paraguaios, também vêm sendo discutidos e têm sido apresentadas várias alternativas para estudos relacionados à cultura.

Mundialmente, vêm se discutindo assuntos relacionados à identidade, a culturas, etnias, raças, por isso, podemos nos reportar a Silva (2006), que esclarece que os “estudos culturais devem ser vistos tanto sob ponto de vista político, na tentativa de constituição de um projeto político, quanto, sob ponto de vista teórico, isto é com a intenção de construir um novo campo de estudos” (p.137), para que possamos refletir e discutir esses assuntos relacionados à cultura e a identidades na formação docente, voltados à alteridade e à ética.

Pensando sob esse prisma, este tema surgiu do interesse em relação ao assunto pesquisado e das leituras nas aulas do Mestrado em Educação, na linha de Educação e Diversidade, em que foram propostos temas e autores que escrevem sobre fronteira, identidade, diversidade cultural, entre outras temáticas.

Por ser habitante da fronteira e conviver cotidianamente com a diversidade cultural nas escolas e por estar atuando como professora do Ensino Superior e coordenadora do Curso de Pedagogia, bem como coordenadora dos anos iniciais há dez anos, a pesquisadora tem observado com frequência o fato de alunos que falam o guarani e espanhol virem para ser

alfabetizados em escolas brasileiras, apresentando documentos brasileiros (mesmo quando residem no Paraguai). Para tanto, a responsável por esta pesquisa assume a responsabilidade em relação ao assunto pesquisado, uma vez que, vivendo e atuando na educação na fronteira, se depara continuamente com as particularidades mencionadas, o que, a princípio, pode parecer um paradoxo.

Diante, pois, desse cenário, a temática justifica-se, uma vez que, cada escola apresenta uma realidade própria, com suas peculiaridades, o que exige que a pensemos na perspectiva de mundo globalizado, cujas informações, capitais, línguas, políticas, mercadorias, sociedades, enfim, atravessam fronteiras; tornando-se, pois, relevante se perguntar se é possível a convivência em conjunto e como essa realidade acontece nas escolas em particular, nas escolas fronteiriças de Ponta Porã/ Pedro Juan Caballero, no processo ensino-aprendizagem. Essa pergunta encontra eco em Alain Touraine (1998, p. 9), que pergunta “Poderemos viver juntos?”, e ele mesmo responde: “Nós já vivemos juntos”, especialmente nos espaços escolares.

Tal pensamento encontra-se complementado em Fleuri (2003), pois segundo ele, “estamos coligados por redes de televisão, de comunicação informática, consumimos produtos que circulam por todo o planeta, discutimos problemas que atingem a todos” (p. 9). O que, de certa maneira, nos permite afirmar que estamos unidos por relações similares também nos cotidianos escolares, envolvidos em diferentes aspectos: étnicos, políticos, linguísticos, históricos e religiosos; revelando-nos hábitos, costumes e, grosso modo, na cultura de cada um.

Nas escolas essas relações vêm sendo questionadas de diferentes formas nos últimos anos, levando-se em conta o fracasso escolar, principalmente no ensino fundamental, atribuídos aos próprios alunos. Porém para as pesquisadoras Azibeiro e Dolzan (FLEURI, 2002, p.19), “a visão de que tal fracasso não é *culpa* do aluno, ou de sua família, mas é *produzido* dentro da escola, por sua estrutura uniformizante e excludente, levou educadores e pesquisadores a identificar novos enfoques, novas perspectivas de análise”, que tomaram vulto com a lei 9394/96, diante da realidade multicultural brasileira, visando a uma educação de qualidade, incentivando e determinando que cada escola construa seu Projeto Político Pedagógico para atender às necessidades locais, na elaboração do currículo, conforme os ditames legais em seu Art. 26. “Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma

parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” (BRASIL, 2002, p. 30).

Diante dessa realidade, algumas escolas da cidade de Ponta Porã - Mato Grosso do Sul vêm buscando adequar seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) às características da realidade fronteiriça, com foco na diversidade cultural que nela se manifesta.

A diversidade, num olhar mais amplo, exige uma educação diferenciada tanto no âmbito nacional quanto internacional. Nessa perspectiva, a educação intercultural tem sido foco de debates, fomentando um novo “olhar” e uma nova leitura frente à diversidade cultural e outras temáticas afins.

Em especial, no Brasil, os debates sobre essa temática provocam reflexões sobre as nossas origens culturais, revelando-nos que elas provêm histórica e politicamente da eliminação física do outro ou de sua escravização, formas violentas de atuação, que de uma forma ou outra desconsideram as alteridades socialmente, presentes.

Desta forma, numa conjectura sobre a Educação Intercultural, esta pode ser considerada como uma conquista histórica da luta pelos direitos humanos e vem sendo consagrada por lutas de classes. Tentando compreender o termo e o modo como essa educação intercultural vem sendo construída historicamente, o olhar sobre educação se amplia, pois quando debatemos sobre educação democrática estamos pensando em uma educação para todos, e pensar em uma educação para todos não significa que todos são iguais, antes reafirma a identidade de cada um, de modo que cidadãos de diferentes identidades culturais convivam, respeitando-se.

Seguindo uma sequência metodológica e para que essa compreensão se fizesse, foi necessária, inicialmente, uma aproximação com as pessoas responsáveis por essas escolas e, posteriormente, foi apresentada a proposta de estudo aos dirigentes. Após o primeiro contato, a pesquisadora solicitou à Secretária de Educação do Município autorização para adentrar nas escolas e fazer a pesquisa, apresentando o tema proposto, assim como os caminhos programados. É preciso destacar aqui que para se alcançar um bom trabalho de campo

há necessidade de se ter uma programação bem definida de suas fases exploratórias e de trabalho de campo propriamente dito. É no processo desse trabalho que são criados e fortalecidos os laços de amizade, bem como os compromissos firmados entre o investigador e a população investigada, propiciando o retorno dos resultados alcançados para essa população e a viabilidade de futuras pesquisas (NETO, 1998, p. 56).

Diante desse argumento, buscou-se a compreensão do papel escolar e de sua função no contexto de região, que atenda a essa diversidade cultural, e ao mesmo tempo, os estudos dos Projetos Políticos Pedagógicos.

Como subsídio para o encaminhamento das questões propostas foram realizadas entrevistas com diretores, coordenadores e professores e, além de observações, na tentativa de diagnosticar se as práticas pedagógicas nas realidades escolares permitem compreender os grupos sociais que as compõem e as relações ali estabelecidas.

Os autores dos relatos foram identificados por siglas, sem identificação dos nomes para não haver constrangimento. Foram utilizadas as siglas: Escola Informante 1. (E1), Escola Informante 2. (E2) e Escola Informante 3. (E3). As respectivas responsáveis pelas informações da E1 foram subdivididas em diretora (D1), coordenadora (C1) e professora (P1), usando-se o mesmo critério para as informantes das escolas E2 e E3.

Com base nos estudos bibliográficos, nas leis, declarações, decretos, artigos e estatutos efetuados, Projetos Políticos Pedagógicos, além das entrevistas e as observações in lócus, o trabalho foi organizado em quatro capítulos.

No primeiro capítulo, apresenta-se conceito de cultura, diversidade cultural, multiculturalismo, a Educação no Brasil e a Educação Intercultural no Brasil embasados em diferentes teóricos como Laraia (2001); Moreira (2001); Vieira (2001); Fleuri (2001)⁵, que fornecem os subsídios teóricos desta pesquisa. Esses autores, conforme apontado em estudos das disciplinas do mestrado, abriram caminho para estudos relacionados à identidade, à diversidade, à cultura e à interculturalidade.

No segundo capítulo, apresenta-se a região de fronteira, lócus desta pesquisa, destacando o conceito fronteira, descrevendo um pouco da realidade local, bem como a origem da cidade, seus aspectos históricos, regionais e culturais, pontuando-se os aspectos educacionais, na busca de situar o (a) leitor (a) no contexto da fronteira.

Na tentativa de compreender a realidade da região foram pesquisados e abordados autores que apresentaram estudos científicos sobre fronteira por meio de livros, dissertações e teses, destacando-se os trabalhos: Albuquerque (2005); Pereira (2005-2009); Goiris (1999);

⁵ Brandão (2006), Souza (2003), Freire (1996), Santos (2009), Silva (2003; 2006), Santomé (2003), Neto (1998), Candau (2011), Orofino (2003), Foucault (1999), Geertz (1989; 2001), Canclini (2008), Hall (2006), Bauman (2005), Bhabha (2007), Elias (1999; 2000), e Kuper (2002).

Sanches (2006)⁶ que ressaltaram a realidade da região de fronteira na perspectiva de novos enfoques de conhecimento.

Neste capítulo, buscamos ainda entender a definição de Projeto Político Pedagógico e os projetos das escolas pesquisadas, como documentos norteadores das ações nos espaços escolares que buscam atender à diversidade na região de fronteira, assim como as relações dos mesmos com a multiculturalidade, pois, estes se constituem em documentos basilares para análise do corpo do trabalho, juntamente com as entrevistas gravadas e transcritas, as quais, por meio da categorização, revelaram a realidade vigente da diversidade cultural na região fronteiriça.

Para tanto, buscou-se a leitura de diferentes teóricos no embasamento científico sobre Projeto Político Pedagógico e sua fundamentação legítima. Nesse sentido citamos autores Veiga (2004), Libâneo (2004; 2013)⁷ e outros que discutem a organização, a gestão escolar, a democracia e a qualidade do ensino e ainda oferecem reflexões que podem servir de orientação de estudo e de reflexão para os profissionais da educação que desejem olhar para seus alunos e vê-los como diferentes (em suas identidades), tentando a melhor forma de atendê-los nas suas especificidades e dificuldades, sem menosprezá-los.

No terceiro capítulo apresenta-se a análise dos Projetos Políticos Pedagógicos das três escolas pesquisadas, assim como o levantamento dos dados com os números representativos de alunos matriculados nas referidas escolas e seu domicílio, haja vista que a hipótese inicial era de que a grande maioria apresenta documento brasileiro, embora sejam de origem paraguaia.

No quarto e último capítulo o texto trata do caminhar da pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso com embasamento metodológico científico em Lüdke e André (2010), para as observações, seus registros e análises realizadas.

Seguindo o que as autoras postulam em relação aos registros das observações realizadas foi feito rigorosamente o registro que “indique o dia, a hora, o local da observação e o seu período de duração” (2010, p.32), no intuito da transparência científica da investigação, considerada importante, pois, Lüdke e André (2010) ressaltam que

⁶ Real (2008); Marques (2009); Corrêa (1999); Ferreira e Suttana (2012); Machado (1998) e Raffestin (1993).

⁷ Paro (2007), Josgrilbert (2004), Candau (1997), Ferreira (2000), Fazenda (1999) e Padilha (2005).

na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista (p.33-34).

Buscou-se respeitar o local e o horário marcado pelas entrevistadas, no intuito de garantir um clima de confiança e respeito entre ambas as partes. A pesquisadora seguiu um roteiro de guia das entrevistas que está, em anexo, no final desta dissertação.

Das nove entrevistadas, duas delas não aceitaram que fossem gravadas suas falas, preferindo que a pesquisadora registrasse suas respostas, alegando sentirem-se pouco à vontade, o que dificultou bastante captar todos os detalhes nos diferentes momentos da entrevista. As entrevistas gravadas foram ricas em informações, haja visto que houve o diálogo entre o entrevistador e as entrevistadas.

No sentido de se criar essa interação, a fim de que os dados coletados fossem a verdadeira razão das entrevistas, é que essas foram semiestruturadas com questões abertas, entretanto percebeu-se que embora houvesse questões que seguiam um cronograma, muitas delas ultrapassaram as expectativas, uma vez que os entrevistados relataram suas realidades e seu ponto de vista sobre a realidade fronteiriça.

Os questionamentos foram gravados e transcritos, servindo posteriormente de complementação às observações, auxiliando na ratificação da compreensão do observado.

As considerações finais registram os resultados obtidos com a pesquisa. No final do trabalho há o referencial teórico que sustentou a pesquisa, além do apêndice, que contém a autorização para a pesquisa nas escolas municipais, as fichas de informantes dos entrevistados bem como o anexo que apresenta os documentos de registro do domicílio dos alunos, entregues pelas escolas pesquisadas.

Com esta dissertação, espera-se trazer, por meio dos relatos, a realidade do cotidiano de três escolas situadas na região de fronteira, de modo que o leitor possa assimilar os problemas existentes, e dessa forma contribuir para a compreensão do processo democrático de ensino-aprendizagem.

Uma escola verdadeiramente democrática é aquela que gera oportunidades para todos respeitando as diferenças, sendo essas oportunidades, o passaporte para a cidadania.

Finalizo essa introdução, reiterando que no início como epígrafe, apresentou-se um pensamento de Paulo Freire por considerá-lo um educador genuinamente democrático, aquele que soube, antes de tudo, respeitar as diferenças.

CAPÍTULO I

DIVERSIDADE CULTURAL E INTERCULTURALIDADE

“Ninguém nasce feito, é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos”.

Paulo Freire

Este capítulo apresenta as diferentes concepções elaboradas acerca da origem e do significado do termo cultura, destacando as teorias modernas sobre cultura estando embasado em autores que definem as temáticas. Aborda, ainda, o que é diversidade cultural, destacando o que emerge na região de fronteira.

Pontuou-se ainda, um breve histórico da Educação no Brasil, uma vez que, no ponto de vista da pesquisadora, se justifica, por descrever como vem sendo construída a Educação no Brasil, fato que talvez se possa arrolar pela escolha dos brasiguaios procurarem a educação brasileira.

Apontou-se o conceito de multiculturalidade, destacando que o termo não é novo, mas com a globalização ele se torna elemento de integração entre várias culturas, necessitando repensar as ações, principalmente, no âmbito escolar.

Por fim, evidencia-se a Educação Intercultural no Brasil, ressaltando-a como tema atual nas escolas e de grande importância na formação de professores, na perspectiva de entender as relações interculturais que ocorrem, principalmente, em áreas de fronteira.

1.1 Origem do termo cultura

Acerca da origem do termo cultura, é necessário destacar que, segundo Claude Lévi-Strauss apud. Laraia (2001), esta surgiu no momento em que o homem convencionou a primeira regra, a primeira norma. Laraia destaca que para alguns pensadores católicos, preocupados com a conciliação entre a doutrina e a ciência, o termo é atribuído ao momento em que o homem recebeu do Criador uma alma imortal, o que aconteceu quando a Divindade considerou que o primata havia conseguido uma evolução corpórea orgânica suficiente para tornar-se digno de uma alma e, conseqüentemente, de uma cultura.

Segundo Laraia (2001), a cultura desenvolveu-se concomitante ao próprio equipamento biológico e é, por isso mesmo, compreendida como uma das características da espécie, ao lado do bipedismo e de um adequado volume cerebral, levando-se a considerar que a cultura teve seu desenvolvimento juntamente com o desenvolvimento do homem.

Essas questões, todavia, não são tão simplórias quanto possam parecer, e na busca pelo entendimento das questões relacionadas à cultura, percebe-se que as preocupações sistemáticas referentes a ela são recentes e surgiram a partir do século XVIII, na Alemanha, embora a constatação da variedade de maneiras de viver entre povos e nações contenha registros desde a Antiguidade, quando então já eram comuns as tentativas de explicar as diferentes formas de comportamento entre os homens. Atualmente, são muitos ainda os questionamentos relacionados a essa temática.

Diante dessas reflexões, muitos autores, entre eles, Laraia, destacam o determinismo biológico⁸ e o geográfico⁹ como um dos maiores equívocos que rodeia o conceito de cultura; e em relação ao determinismo biológico, muitos antropólogos estão totalmente convencidos de que as diferenças genéticas não são determinantes das diferenças culturais.

Teses essas que foram refutadas pela maioria dos antropólogos, relacionando-as ao conceito de que essas seriam as responsáveis pelas diferenças culturais entre os povos.

Laraia (2001) nos ensina que “o comportamento dos indivíduos depende de um aprendizado, de um processo que chamamos de endoculturação. Um menino e uma menina agem diferentemente não em função de seus hormônios, mas em decorrência de uma educação diferenciada” (p.21-22).

Historicamente, o conceito vem sendo discutido por vários autores e ciências na busca de compreender o seu significado e o paradoxo formado pela diversidade cultural da espécie humana, como a Antropologia que, no decorrer da história, vem buscando debater o conceito de cultura e suas consequências éticas, sociais e políticas.

Segundo Laraia (2001), no final do século XVIII e no início do XIX

o termo germânico Kultur era utilizado para simbolizar todos os aspectos espirituais de uma comunidade, enquanto a palavra francesa Civilization referia-se principalmente às realizações materiais de um povo. Ambos os termos foram sintetizados por Edward Tylor (1832-1917) no vocábulo inglês

⁸ Concepção que considera que as diferenças culturais seriam explicadas em função da genética de cada povo ou de determinada “raça”.

⁹ Essa concepção considera que as diferenças do ambiente (clima frio ou quente) determinam o progresso ou não de um determinado povo.

Culture, que "tomado em seu amplo sentido etnográfico é este todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade" (p. 25).

Laraia esclarece que Tylor, em 1871, definiu cultura como sendo todo comportamento aprendido, tudo aquilo que independe de uma transmissão genética, como se diz hoje. Em 1917, Kroeber acabou por romper todos os laços entre o cultural e o biológico, postulando a supremacia do primeiro em detrimento do segundo. Tylor e depois Kroeber promoveram assim o afastamento entre os domínios do cultural e do natural. O ser humano diferenciava-se dos demais animais por dispor da possibilidade de comunicação oral e a capacidade de fabricação de instrumentos, capazes de tornar mais eficiente o seu aparato biológico. O ser humano é o único ser vivo possuidor de cultura.

Em 1950, Kroeber escreveu que a "maior realização da Antropologia na primeira metade do século XX foi a ampliação e a clarificação do conceito de cultura (Ibid., 2001, p.27).

Laraia faz a ressalva, no entanto, de que as centenas de definições formuladas após Tylor serviram mais para estabelecer uma confusão do que ampliar os limites do conceito. Tanto é que, em 1973, Geertz escreveu que o tema mais importante da moderna teoria antropológica era o de "diminuir a amplitude do conceito e transformá-lo num instrumento mais especializado e mais poderoso teoricamente" (Ibid., 2001, p.27).

Nesse sentido, continua Laraia (2001, p.29), no período que decorreu entre a afirmação de Tylor e a de Kroeber, em 1950, o monumento teórico que se destacava pela sua excessiva simplicidade, construído a partir de uma visão da natureza humana, elaborada no período iluminista, foi destruído pelas tentativas posteriores de clarificação do conceito. Por conseguinte, a reconstrução deste momento conceitual, a partir de uma diversidade de fragmentos teóricos, é uma das tarefas primordiais da antropologia moderna.

1.2 Teorias modernas sobre o conceito de cultura

Muitas são as teorias modernas, acerca do conceito de cultura. Laraia, em seu livro *Cultura*, menciona que se trata de um conceito antropológico. Assim, procura sintetizar os principais esforços dos antropólogos na reconstrução do conceito, utilizando o esquema do antropólogo Roger Keesing, com base no artigo deste "Theories of Culture", de autoria deste

último. Neste artigo Keesing divide as concepções de cultura em dois grupos: as teorias que consideram cultura como um sistema adaptativo (linha evolucionista) e, posteriormente, faz referência às teorias idealistas de cultura, que se subdividem em três diferentes abordagens. A primeira considera cultura como sistema cognitivo (antropologia cognitiva); a segunda como sistemas estruturalistas (Lévi-Strauss) e, a terceira considera a cultura como sistema simbólico (tendência desenvolvida nos Estados Unidos, e seguida principalmente por dois antropólogos: Clifford Geertz e David Schneider).

Clifford Geertz (1989), um dos autores que contribuiu para repensar o conceito de cultura, posiciona-se diante de um pensamento essencialmente semiótico, acreditando como Max Weber “que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e suas análises” (p. 15), entendendo a cultura como a totalidade acumulada de padrões culturais. Isto é, “de sistemas organizados de símbolos significantes” (p. 58). Significados estes que variam de cultura a cultura ao representar suas formas de viver, destacando entre eles, o casamento, a religião ou a forma de entender propriedade, construindo suas particularidades.

Dessa forma, torna-se abrangente o significado do termo, abarcando o conceito que destaca a cultura relacionada ao modo de vida, à construção histórica e geográfica, constituindo-se numa construção dinâmica, uma vez que a mudança faz parte do cotidiano.

Nesse sentido, Fleuri (2001) destaca que a “cultura é um termo que, mesmo estando no singular indica um conceito plural” (p. 7), enfatizando que os conceitos de cultura podem ser definidos a partir de diferentes critérios ou categorias sociológicas, dependem de alguns pontos de vista, destacando que do

ponto de vista *histórico*, cultura pode ser entendida como herança social, ou tradição, que é transmitida de uma geração para outra. Do ponto de vista *comportamental*, Cultura é compreendida como o comportamento humano, o modo de vida, que é compartilhado e aprendido pelos seres humanos. Na perspectiva *normativa*, a Cultura é considerada como os ideais, os valores ou regras da vida. *Funcionalmente*, a Cultura pode ser entendida como o conjunto de modos que os seres humanos desenvolvem para resolver problemas de adaptação ao meio ambiente ou de vida em sociedade (FLEURI, 2001, p. 8).

Esse mesmo autor destaca que outras categorias sociológicas podem definir cultura em diferentes tópicos, como organização social, religião ou economia. Fleuri (2001) esclarece que, do ponto de vista

mental, a cultura pode ser vista como o conjunto de idéias, ou hábitos aprendidos, que inibe os impulsos e distingue as pessoas dos animais. *Estruturalmente* a cultura pode ser concebida como padrões de inter-relações de idéias, símbolos ou comportamentos. Do ponto de vista simbólico, considera-se que a cultura consiste no conjunto de significados, construídos arbitrariamente, que são compartilhados socialmente (p. 8).

Dessa forma quando se procura entender e conceituar cultura, percebe-se que ela se inter-relaciona aos diferentes modos de pensar, agir, produzir enfim, às várias formas de compreender os significados atrelados pelos grupos sociais, justificando suas finalidades e ações orientadas pela forma como estes veem o mundo, permitindo-se pontuar o que é cultura. Segundo Fleuri (2001) “Pode-se, enfim, constatar que a Cultura envolve ao menos três componentes: o que as pessoas pensam, o que fazem e o material que produzem” (p. 8), em determinada sociedade.

Para Moreira (2001, p. 84), “A cultura é, portanto, esfera de lutas, de diferenças, de relações de poder desiguais “em relação a algo, não diferenças absolutas”, envolvendo as diferenças “de raça, classe social, gênero, linguagem, cultura, preferência sexual e/ou deficiência física ou mental – as quais têm justificado as discriminações e perseguições sofridas por indivíduos ou grupos”. Segundo esse mesmo autor, as discriminações que ocorrem

em diferentes partes do mundo são contra as comunidades negras, latinas e asiáticas, rotuladas como inferiores, primitivas e carentes de refinamento e da moralidade que caracterizam a cultura ocidental, a cultura branca, cujo poder lhe tem dado o direito de definir o que se deve entender por normal e desejável em áreas cruciais da vida e da experiência humana (MOREIRA, 2001, p. 84).

Dessa forma, a cultura tem sua lógica interna, levando em conta que o homem vê o mundo através de sua cultura, sua realidade, suas especificidades, seu modo de ser, agir, pensar, tendo propensão em considerar o seu modo de vida como o mais acertado e natural; sendo, pois, assim, necessário o estudo, para melhor compreensão e contribuição no combate às discriminações, preconceitos, exclusão entre outros, que levam a ideia da inferioridade de algumas culturas, em relação às culturas que se consideram superiores a outras, usando-se a denominação de etnocentrismo. Laraia (2001), destaca que

O etnocentrismo, de fato, é um fenômeno universal. É comum a crença de que a própria sociedade é o centro da humanidade, ou mesmo a sua única expressão. As autodenominações de diferentes grupos refletem este ponto de vista. Os Cheyene, índios das planícies norte-americanas, se autodenominam “os entes humanos”; os Akuáwa, grupo Tupi do Sul do

Pará, consideram-se “os homens”; os esquimós também se denominam “os homens”, da mesma forma que os Navajo se intitulavam “o povo”. Os australianos chamavam as roupas de “peles de fantasmas”, pois não acreditavam que os ingleses fossem parte da humanidade; e os nossos Xavantes acreditavam que o seu território tribal está situado bem no centro do mundo (p. 73).

Conforme estudos das mais variadas culturas, percebe-se que cada grupo se considera superior às demais, levando em consideração que o ponto de referência das culturas não é a humanidade, e sim, o grupo em que está culturalmente inserido.

Ao se analisar o termo pensando nas culturas do Brasil, deve-se destacar que ela não é diferente, principalmente variando os grupos sociais, as características regionais, a faixa etária ou até o grau de escolarização, que se reflete no plano cultural.

Santos (2009) ressalta que

Existem realidades culturais internas à nossa sociedade que podem ser tratadas, e muitas vezes o são, como se fossem culturas estranhas. Isso se aplica não só às sociedades indígenas do território brasileiro, mas também a grupos de pessoas vivendo no campo ou na cidade, sejam lugares isolados, de características peculiares, sejam agrupamentos religiosos fechados que existem no interior das grandes metrópoles (p.14-15).

A diversidade cultural interna permite compreender o país em que se vive, uma vez que ela não está incutida apenas nas ideias que circulam no coletivo social, ela também reflete a maneira por que as pessoas atuam na vida social, constituindo parte das relações sociais no país.

A diversidade que emerge da sociedade também se constitui nas formas diferentes de viver, formas que merecem ser estudadas, para se eliminarem preconceitos por grupos diferentes e diminuir perseguições de que são vítimas vários grupos de pessoas.

O pensamento de Freire (1996) já vislumbrava essa linha de raciocínio tanto que propõe uma ação pedagógica que atenda às diferenças culturais, em que o professor passa a olhar para seus alunos como diferentes (em suas identidades), e atendê-los nas especificidades e dificuldades, e não menosprezá-los, como muitas vezes costuma acontecer, uma pedagogia que de acordo com Paulo Freire baseia-se na ética. Para ele,

A ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe. É por essa ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens, ou com adultos, que devemos lutar. E a melhor maneira de lutar por ela é vivê-la em nossa

prática, é testemunhá-la, vivaz, aos educandos em nossas relações com eles (FREIRE, 1996, p.17).

É, pois, uma atitude ética que está comprometida com a vida humana, relacionada aos direitos das pessoas, à sua dignidade, à convivência com os outros, com a esperança. A ética universal do ser humano, proposta por Freire, é inseparável da prática cotidiana dos sujeitos, por ser o caminho que se propõe a auxiliar o oprimido na sua conscientização para superar sua própria condição de vida, tornando o processo educativo uma prática para a liberdade. É a mesma que demonstra que dentro de um sistema de dominação em que se castigam os menos favorecidos, atendendo aos interesses do poder, urge brotar uma pedagogia que conscientize e liberte tanto o opressor quanto o oprimido.

Muitos são os estudos, que vêm buscando enxergar o sujeito como ator ativo de sua história. Nesse sentido, Foucault (1999) permite refletir sobre o paradoxo em que se alicerça o pensamento humano, fruto da cultura absorvida no meio em que o ser está inserido, os

códigos fundamentais de uma cultura — aqueles que regem sua linguagem, seus esquemas perceptivos, suas trocas, suas técnicas, seus valores, a hierarquia de suas práticas — fixam, logo de entrada, para cada homem, as ordens empíricas com as quais terá de lidar e nas quais se há de encontrar. Na outra extremidade do pensamento, teorias científicas ou interpretações de filósofos explicam por que há em geral uma ordem, a que lei geral obedece que princípio pode justificá-la, porque razão é esta a ordem estabelecida e não outra (p.11).

Vê-se, pois, que, existe instituída pela escola, uma concepção universalista de construção do conhecimento, num movimento coletivista em cuja epistemologia não cabe o diferente, rompendo com a lógica da produção, caminhando para o relativismo das possibilidades de aprendizagem não como modelo único de homogeneização, mas da heterogeneidade, uma vez que as pessoas são únicas em suas particularidades, em suas diferenças e, como tais devem ser vistas e conceituadas no processo ensino aprendizagem escolar.

É preciso levar em conta que a influência dos meios de comunicação e da internet, isto é, a mudança na forma de viver num mundo globalizado vem transformando as culturas, tornando-as híbridas. Essas transformações fazem com que as pessoas passem a se comunicar transformando a sociedade em culturas individualistas, permitindo a Canclini (2008) concluir que

todas as culturas são de fronteira. Todas as artes se desenvolvem em relação com outras artes: o artesanato migra do campo para a cidade; os filmes, os vídeos e canções que narram acontecimentos de um povo são intercambiados com outros. Deixando que as culturas percam a relação exclusiva com seu território, mas ganham em comunicação e conhecimento (p. 348).

O mundo globalizado em que se vive e a compreensão do mesmo têm que ser vistos por vários prismas, para que se possa compreender a pós-modernidade onde se manifestam diferenças na forma de viver, agir, enfim de se relacionar, uma vez que o mundo se encontra a todo tempo em constante mudança e, por que não dizer, as identidades se formam e se transformam. Para compreender e fundamentar as mudanças que emergem atentou-se para os Estudos Culturais. Hall analisa a crise na pós-modernidade, tomando como centrais as mudanças estruturais que fragmentam e desconstróem as identidades culturais de classe, etnia, raça, nacionalidade e gênero.

Para esse autor, as identidades modernas estão “descentradas, isto é, deslocadas ou fragmentadas e questiona as transformações que abalam as identidades pessoais” (HALL, 2006, p.08). Se até no século XX tínhamos uma sociedade moderna sólida por conta das paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, traçados por esta mesma sociedade, fornecendo-nos igualmente sólidas localizações como indivíduos sociais, no final daquele tempo, as paisagens culturais começaram a se fragmentar e modificar, transformando também nossas identidades pessoais, abalando a ideia que temos de nós mesmos como sujeitos integrados. A essa perda de um “sentido de si mesmo” estável, o autor denomina deslocamento ou descentração do sujeito.

Deste modo, diante do contexto conceitual de cultura fica mais evidente o que representa a cultura e as suas manifestações para um povo, uma população, um grupo e um indivíduo em determinado momento ou situação, bem como qual seu significado e a representação dos elementos culturais, que são demonstrados pelos mais simples gestos, como a dança, a música, os símbolos, entre outros. Entretanto, tão importante quanto entender o conceito de cultura é compreendermos os termos que dela advêm, tais como “multiculturalidade”, “interculturalidade”, que, apesar de serem parecidos, não se referem à mesma coisa. Assim, enquanto a “multiculturalidade” indica a existência de culturas diferentes numa sociedade ou grupo social, a “interculturalidade” refere-se às relações entre essas culturas.

1.3 Diversidade Cultural

Entende-se por diversidade os conceitos de “variedade, diferença”. Nesse sentido, Geertz (2001), em “Os usos da diversidade” aborda as diferenças culturais, levando-nos a refletir que a diversidade jamais acabará, pois ela existe e continuará existindo, ainda que algumas práticas se percam através do tempo.

A temática da diversidade cultural e interculturalidade é fruto de reflexões recentes nos cenários das universidades e academias, entretanto historicamente ela tem como marco, 1945, quando após a segunda guerra mundial, a Europa, e principalmente, a Inglaterra, acolhem imigrantes do sul do mundo, com o objetivo de reconstruir a sociedade destruída pelos conflitos bélicos.

Diante dos fatos e para compreender essa evolução, foi construída pela pesquisadora, uma linha do tempo com os marcos dessa evolução, cujos movimentos no decorrer da história, vêm sendo discutidos por vários segmentos da sociedade, na busca de conquistar seus direitos; surgindo, a partir desses, vários projetos dando abertura ao reconhecimento da diversidade cultural e de conceitos que fundaram a educação intercultural¹⁰.

Nesse sentido, as considerações a serem feitas sobre esse assunto ainda carregam muitas indagações que exigem cautela nessa área de conhecimento.

As referências bibliográficas a respeito desse campo encontram-se ligadas aos pressupostos teóricos de Silva, Moreira, entre outros e têm a responsabilidade de estimular as reflexões sobre esses aspectos tão importantes no âmbito escolar.

Especialmente, no século XXI, século das globalizações e comunicações digitais, em que as fronteiras geográficas dissipam-se por meio das redes sociais, nesse sentido é preciso, pois, pensar que educação exige reflexões em todas as esferas do conhecimento: quer geográficas, quer sociais, políticas ou linguísticas, uma vez que todos esses fatores afetam diretamente o espaço escolar, principalmente na fronteira.

Na busca de compreender essa fronteira, Brasil e Paraguai, que convive lado a lado, pois está aqui, está lá, apenas com uma referência de marcos, de divisas na faixa seca, onde transitam brasileiros, paraguaios, chineses, japoneses, árabes; enfim, etnias que espelham o contato por meio a integração cultural no seu dia a dia, de distintas formas um estudo se faz

¹⁰ A linha do tempo construída pela pesquisadora encontra-se em apêndice.

necessário, já que esse espaço que pode ser chamado de fronteira cultural, ou seja, “esses “entre - lugares” fornecem um 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” (BHABHA, 2007, p. 20), exigindo novos olhares e atitudes.

Isso significa que, a sociedade passa por constantes transformações, podendo ser individual ou coletiva, que se articulam entre si, necessitando de negociação no que se refere aos valores antagônicos, por isso o estudo do Projeto Político Pedagógico das escolas pesquisadas ganha vulto, uma vez que esses valores vêm se modificando.

Hall (2006) destaca como ideia central de sua obra que, se até no século XX, tínhamos uma sociedade moderna sólida, porém no final desse século, as paisagens culturais foram se modificando, começando a se fragmentar, transformando nossas identidades pessoais, abalando a ideia de sujeitos integrados, perdendo o “sentido de si mesmo” causando “uma crise de identidade”.

A esse respeito, o autor distingue três concepções de identidades: sujeito iluminismo, sujeito sociológico e sujeito pós-moderno, destacando a concepção do sujeito iluminismo “como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo “centro” consistia num núcleo interior” (HALL, 2006, p. 10-11).

Já a noção de sujeito sociológico “refletia a crescente complexidade do mundo moderno e a consciência de que esse núcleo interior do sujeito não era autônomo e autossuficiente, mas era formado na relação com “outras pessoas importantes para ele” (Ibid., 2006, p.11).

Por fim Hall (2006) define a noção de sujeito pós-moderno com uma identidade “composta não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas” (p.12), formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam.

A identidade, para esse autor “somente se torna uma questão quando está em crise, quando algo que se supõe como fixo, coerente e estável é deslocado pela experiência da dúvida e da incerteza” (HALL, 2006, p. 9).

Essa identidade marcada pelas experiências educacionais pressupõe estudos nessa área para que se possa compreender seus limites ou ampliar a visão que se tenha sobre educação; nesse sentido, como esta fronteira é cenário de educação de brasiguaios no Brasil é preciso

conhecer os fundamentos dessa educação, para intentar compreender por que e como isso ocorre.

1.4 Diversidade Cultural e Educação

É imprescindível que se façam as considerações pelas diferenças e as criatividadeas sem a imposição da ação dominante ou imperialista, uma vez que atualmente as diversidades estão bem próximas umas das outras.

É só sairmos às ruas de qualquer metrópole para que se perceba a realidade vigente. Nelas convivem pessoas diferentes, culturas diferentes; essa é também a realidade fronteiriça em que se percebe pelo uso das línguas, pelos costumes e hábitos sociais, pelo modo de se vestir, a convivência na diversidade; sendo que esse fato só tende a aumentar, com as possíveis interações.

O discurso de respeito pelas diferenças sociais pode ser belo, mas, na prática, será que as pessoas conseguem realmente fazer isso? Chegando, por exemplo, a “uma opinião comum sobre o que é decente e o que não é, o que é justo e o que não é, o que é belo e o que não é, o que é razoável e o que não é, pelo menos não tão cedo, ou talvez nunca” (GEERTZ, 2001, p. 72). Será que essa prática no âmbito escolar constitui-se apenas no discurso ou é realidade?

Destaca-se aqui, que com a globalização e as novas tecnologias, muitas mudanças ocorreram para a interação entre as culturas diversificadas, ressaltando ainda, que nos dias atuais, por meio da internet e da televisão praticamente tudo o que acontece num país, pode ser visto em qualquer lugar do mundo, já que o mundo globalizado está conectado, não havendo espaço para uma só cultura e sim, para culturas. Ressalte-se ainda que os líderes políticos precisam compreender esta realidade de mundo para que possam agir de maneira correta. O Estado deve ser neutro no que se refere à “matéria de crenças pessoais, seu individualismo resolutivo, sua ênfase na liberdade, na lei e na universalidade dos direitos humanos” (Ibid., 2001, p.225).

Para tanto, torna-se necessária uma mudança de mentalidade, um fortalecimento do processo educativo, uma vez que esbarramos nos desafios históricos e culturais e, nessa região específica, as escolas recebem alunos brasileiros, paraguaios e de outras nacionalidades, incluindo os chamados brasiguaios.

1.5 Conceito de Multiculturalidade

Ao iniciar uma reflexão sobre o conceito de multiculturalidade é preciso que se destaque que a partir da Constituição Federal de 1988, vêm sendo definidos pela sociedade, os princípios da igualdade e da dignidade da pessoa humana num movimento mundial visando o desenvolvimento do indivíduo, assim como o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação ao trabalho. Tudo isso se constitui numa ação não só política e cultural, mas também, social e pedagógica, que se desencadeou em defesa de uma educação, em que todos os alunos devem estar juntos, aprendendo, participando, interagindo socialmente, sem sofrer qualquer tipo de discriminação.

O princípio da igualdade dos direitos à pessoa humana disposto na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 encontra eco nas leis atuais da educação, em seu artigo 3º, inciso IV, que postula como um dos seus objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. No seu Art. 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino. Já o Art. 208, dispõe sobre o apaziguamento e normatização dos entraves escolares e sociais das pessoas sujeitas a discriminações. Em 1990, a Lei nº 8.069/90 – Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em seu artigo 55, reforça que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”.

Nessa década, documentos como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, visam à satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Já a Declaração de Salamanca (1994) também vem de encontro a esse pensamento e passa a influenciar a formulação das políticas públicas da educação para todos. Por isso, as leis amparam e dão suporte ao acesso de todos os alunos na escola, para garantir o seu espaço social no mundo globalizado a que, segundo a lei, todos devem ter direito.

Sob essa ótica, pensar a educação como um dever do estado e, mais particularmente, como um dever das instituições de ensino superior na formação desse professor voltado para essa realidade que a lei aponta é, necessariamente, fazer uma reflexão sobre o papel educacional e social de cada profissional na área da educação frente a essa realidade, considerada em seus diferentes vieses, levando em conta a importância da busca continuada por uma formação que vá atender aos ditames da lei.

Para tanto, torna-se necessária uma mudança de mentalidade, um fortalecimento do processo educativo do professor como ponto estratégico de desenvolvimento pessoal do aluno, tornando-se necessária uma compreensão desse processo educativo não só como mera expectativa da lei, mas como realidade educacional, uma vez que esbarramos nos desafios históricos, culturais, sociais e pedagógicos.

Nos últimos anos, mais especificamente nas últimas décadas, têm se intensificado os debates sobre a temática relacionada à diversidade cultural. Entretanto, a temática “multiculturalidade” não deve ser considerada como um tema novo, mas sim, a consciência dessa multiculturalidade, isto é, a noção da existência de várias pessoas ou grupos sociais, vivendo no mesmo espaço geográfico.

Atualmente, a escala dessa realidade multicultural tem se intensificado por meio da migração e imigração de pessoas em espaços regionais, nacionais e internacionais, devendo ser considerada como processo irreversível diante do processo de desenvolvimento e da globalização, tanto em âmbito nacional quanto internacional, muitos são os debates e reflexões relacionados às questões culturais, às diferenças e à multiculturalidade.

Moreira (2001) destaca que

quer rejeitemos ou aceitemos a diferença, quer pretendamos incorporá-la à cultura hegemônica, quer defendamos a preservação de seus aspectos originais, quer procuremos desafiar as relações de poder que as organizam, não podemos, em hipótese alguma, negá-la. Ela estará presente, em todos os cenários sociais, empobrecendo-os e contaminando-os, segundo alguns, enriquecendo-os e renovando-os, segundo outros, Em síntese, queiramos ou não, vivemos em um mundo inescapavelmente multicultural (p. 84-85).

Podemos afirmar que vivemos num país onde a multiculturalidade é vigente em todos os espaços da sociedade e que essa realidade se torna mais evidente dentro dos muros escolares. Muitas são as perspectivas que buscam alertar que as relações entre a educação e a cultura precisam ser ancoradas por uma nova forma de ver e agir, completamente diferente da que tínhamos até então.

Desse modo a questão é polêmica, pois a formação que tivemos muitas vezes não nos leva a compreender, principalmente quando planejamos nossas aulas, que o mundo mudou e está mudando constantemente e que a escola ainda não mudou. Devemos levar em conta que nosso país historicamente foi constituído pela multiculturalidade, mais acentuadamente por grupos indígenas e afrodescendentes, culturas que formam a base desse país. Candau (2001) nos leva a refletir que

a nossa formação histórica está marcada pela eliminação física do “outro” ou por sua escravização, que também é uma forma violenta de negação de sua alteridade. Os processos de negação do “outro” também se dão no plano das representações e no imaginário social. Nesse sentido, o debate multicultural na América Latina nos coloca diante da nossa própria formação histórica, da pergunta sobre como nos construímos socioculturalmente, o que negamos e silenciemos, o que afirmamos, valorizamos e integramos na cultura hegemônica (p.17).

Se concordarmos com a afirmativa que enfatiza que a nossa formação histórica condiz com a negação dessas culturas muitas vezes negadas e silenciadas, podemos destacar que muitas foram as lutas para que pudéssemos, hoje, contemplar a discussão sobre a multiculturalidade.

Vale ressaltar que desde 1997, o assunto está respaldado, no plano nacional, pelo Ministério da Educação, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, entre os Temas Transversais, quando houve a anexação do estudo, nas escolas, da pluralidade cultural. Entretanto, essa luta não advém dos meios acadêmicos.

Candau (2011) adverte que

convém estar presente que o multiculturalismo não nasceu nas universidades e no âmbito acadêmico em geral. São as lutas dos grupos sociais discriminados e excluídos, dos movimentos sociais, especialmente os referidos às questões étnicas e, entre eles, de modo particularmente significativo entre nós, os referidos às identidades negras, que constituem o *locus* de produção do multiculturalismo (p. 18).

Diante dessa abordagem, podemos concluir que o multiculturalismo vem da luta de classes, de grupos oprimidos, que durante muitos anos vêm reivindicando a construção de uma sociedade democrática, mais justa, inclusiva, que faça as articulações de políticas de igualdade com políticas de identidade, que visem à perspectiva intercultural.

Tecendo as teias do texto “Cultura, diferença, identidade” de Adam Kuper com as concepções de identidade e cultura, segundo Hall e Bauman, percebe-se em Kuper (2002) esse entranhamento ao afirmar que cultura

é essencialmente uma questão de ideias e valores, uma atitude mental e coletiva. As ideias, os valores, a cosmologia, a estética e os princípios morais são expressos por intermédio de símbolos e, portanto, - se o meio é a mensagem - cultura podia ser descrita como um sistema simbólico (p.288).

Acerca do termo “cultura”, segundo esse autor, até bem pouco tempo, havia um grande consenso, porém, hoje esse tema é amplamente discutido por várias disciplinas e, especialmente pelos estudos culturais e ganhou novas interpretações.

Segundo Kuper (2002), primeiramente, deve-se destacar que “cultura não é uma questão de raça. Ela é aprendida, e não transmitida por genes” (p.288), por isso há de se enfatizar, em segundo lugar, que a “cultura humana evoluiu” e em terceiro, que há um consenso geral sobre o significado de cultura, utilizado pela maioria dos antropólogos culturais americanos, que consiste numa questão de ideias, valores e numa atitude mental coletiva.

Esses símbolos, ideias e valores aparecem de forma quase infinitamente variáveis. Entretanto, um relativismo filosófico absoluto muitas vezes é acompanhado da observação de que não apenas os costumes, mas também os valores são culturalmente variáveis; deste modo, não existem padrões válidos, de modo geral, pelos quais as práticas e os princípios culturais podem ser julgados.

Embora os antropólogos tenham aprovado a popularização de suas ideias, estes reclamam de que estão sendo ignorados pelas novas especialidades acadêmicas no campo de “cultura”: estudos culturais e multiculturalismo.

Kuper (2002) faz uma reflexão sobre os Estudos Culturais, alegando que “os estudos culturais sempre foram ao mesmo tempo uma aspiração acadêmica e um movimento político. As críticas culturais e políticas unem-se no estudo de filmes, programas de televisão e esportes, e a mensagem opressiva da mídia é contestada pela propaganda política de ativistas de classe, raça e gênero” (p.292).

Entretanto, Kuper (2002) critica o multiculturalismo que, também faz parte dos estudos culturais, afirmando que “o multiculturalismo não representa um movimento social coeso”, e em contrapartida, o autor apresenta uma discussão entre multiculturalismo de diferença que é voltado para dentro, atendendo aos próprios interesses e inflado de orgulho, acerca da importância de determinada cultura e de sua alegação de superioridade, e o multiculturalismo crítico, que “é voltado para fora e está organizado de modo a desafiar os preconceitos culturais de classe social dominante com o propósito de expor a parte vulnerável do discurso hegemônico” (p.294).

Essa dualidade: multiculturalismo de diferença e multiculturalismo crítico acende os debates na sociedade sobre como se posicionar para uma educação de qualidade. Moreira

ressalta que existem quatro posições em relação à presença de diferentes grupos culturais em uma mesma sociedade, destacando o multiculturalismo crítico como uma vertente que ele defende na formação docente.

Moreira (2001) argumenta

que a diversidade não constitui um fim em si mesma, precisa ser afirmada no interior de uma política de crítica cultural e de compromisso com a justiça social. Ou seja, vê a diferença sempre como produto da história, da cultura, do poder e da ideologia. Daí a abordagem da diferença com base na perspectiva de mobilização política (p.86).

Tal concepção de multiculturalismo crítico é fortemente influenciada pelos estudos culturais. Entretanto, a despeito das distinções que podem ser feitas, todas as formas de multiculturalismo têm algumas premissas em comum.

Os multiculturalistas rejeitam a ideia de que os imigrantes devam assimilar a cultura predominante, e negam até mesmo a sua existência. Contrariamente, a nação americana dos multiculturalistas é culturalmente fragmentada, o que não se constitui um problema, pois a questão não reside na existência de diferenças, mas no fato delas serem tratadas com desprezo.

O protagonista na luta multicultural não é o trabalhador ou o cidadão, e sim o ator cultural. As políticas são ditadas pela identidade cultural e tratam do controle da cultura.

A noção de identidade é fundamental para esse discurso, embora não seja fácil de ser identificada. Na psicologia, identidade pode referir-se à manutenção de uma personalidade com o tempo, mas está mais ligada às ideias de que o *self* tem certas propriedades essenciais e algumas eventuais. De acordo com os construcionistas, a identidade de um ponto de vista subjetivo é descoberta dentro da própria pessoa e implica identidade com os outros.

Kuper (2002) apresenta algumas considerações acerca da identidade, afirmando que a identidade deve ser coletiva e não individualista, isto é, “a identidade é descoberta dentro da própria pessoa, e implica identidade com outros. O eu interior descobre seu lugar no mundo ao participar da identidade de uma coletividade” (p. 298).

Mas, uma vez estabelecida uma identidade cultural, a pressão cultural e social faz com que se passe a viver de acordo com ela, mesmo que isto signifique sacrificar a própria individualidade. Esse dilema parece existir apenas nas sociedades ocidentais modernas, que

dão um grande valor ao individualismo. Mas, esse é um sério problema nessas sociedades, constituindo-se num aspecto interessante a ser discutido.

Kuper, em particular, parece mais preocupado com a banalização e vulgarização do conceito, e culpa, em grande medida, os estudos culturais e o multiculturalismo por tal efeito perverso.

A cultura, por estar em toda parte, teria perdido seu potencial analítico e explicativo. Ao mesmo tempo, o próprio potencial liberal que se pensa existir no conceito de cultura, em especial, se comparado ao conceito de etnia, não é mais garantido, podendo o conceito, inclusive, servir para oprimir e subjugar.

A cultura tal qual a etnia, por mecanismos distintos, fixa a diferença, “todos nós temos identidades múltiplas, e mesmo que eu admita ter uma identidade cultural primária, pode ser que eu não queira me ajustar a ela” (KUPER, 2002, p. 311). Tal fenômeno, muitas vezes, é causado por fatos que obrigam alguns cidadãos que migram de um país para outro, a optarem por outra identidade, tendo que se adaptar a outra cultura, caso dos alunos brasiguaios que estudam em escolas brasileiras e precisam se adaptar aos espaços escolares e a cultura nela predominantes.

Isso implica a reflexão feita por Bauman (2005) sobre a identidade. Este defende que não há uma identidade fixa, existem múltiplas identidades, isto é, todos nós podemos mudar de identidade, pois

as “identidades” flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta, e é preciso estar em alerta constante para defender as primeiras em relação às últimas. Há uma ampla probabilidade de desentendimento, e o resultado da negociação permanece eternamente pendente. Quanto mais praticamos e dominamos as difíceis habilidades necessárias para enfrentar essa condição reconhecidamente ambivalente, menos agudas e dolorosas as arestas ásperas parecem, menos grandiosos os desafios e menos irritantes os efeitos (p.19-20).

Ainda segundo esse autor, esses desafios fazem com que paulatinamente os estudantes sintam-se em casa aceitando os papéis a eles pré-determinados pelos pais e pela escola; por isso para que ele possa realmente se sentir parte do espaço em que ele se encontra.

É preciso destacar que a sociedade na fronteira, lócus da pesquisa, impõe que se estabeleçam papéis diferentes em diferentes situações, principalmente no âmbito escolar, onde se constituem diferentes relações, as quais contribuem para a formação da identidade do povo fronteiriço, que convive numa perspectiva intercultural.

1.6 A Educação no Brasil sob a ótica da multiculturalidade

Diante dessa realidade geográfica, social, linguística e política, é oportuno caracterizar a educação e, em especial, a educação no Brasil, uma vez que muitos alunos ditos paraguaios e tidos como brasileiros frequentam as escolas no Brasil, priorizando segundo eles uma educação melhor. O conceito de educação, porém, não se restringe a essas acepções, sua amplitude é infinita, pois a educação está em todos os âmbitos da vida.

Segundo Brandão (2006)

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação (p. 7).

Ainda segundo o mesmo autor, deve-se ressaltar que, “Educação. Do latim ‘*educere*’, significa extrair, tirar, desenvolver algo. Nesse sentido a educação consiste em um processo onde há interação entre o homem e o meio “essencialmente, na formação do homem de caráter.” A educação é um processo vital, para o qual concorrem forças naturais e espirituais, conjugadas pela ação consciente do educador e pela vontade livre do educando” (Ibid., 2006, p. 63). A educação não pode ser confundida com o fator biológico, com o crescimento dos seres vivos ou simples desenvolvimento, muito menos com a adaptação do indivíduo com o meio social.

Para Brandão (2006), a educação

É atividade criadora, que visa a levar o ser humano a realizar as suas potencialidades físicas, morais, espirituais e intelectuais. Não se reduz à preparação para fins exclusivamente utilitários, como uma profissão, nem para desenvolvimento de características parciais da personalidade, como um dom artístico, mas abrange o homem integral, em todos os aspectos de seu corpo e de sua alma, ou seja, em toda a extensão de sua vida sensível, espiritual, intelectual, moral, individual, doméstica e social, para elevá-la, regulá-la e aperfeiçoá-la. É processo contínuo, que começa nas origens do ser humano e se estende até a morte (p.63-64).

No Brasil, a educação formal foi trazida pelos europeus, embora já houvesse aqui uma educação voltada à realidade das pessoas que viviam nesta região, que eram os indígenas. Ela tem sua origem marcada pela chegada dos primeiros padres jesuítas em 1549, principiando uma educação brasileira por quase 200 anos, praticamente nas mãos dos religiosos, pontuada por estudos de catequização religiosa, pautada na propagação da fé cristã.

E apesar de haver várias escolas centradas nas atividades de ler, contar e escrever, a prioridade do ensino dos religiosos, além do religioso, sempre foi a escola secundária.

A expulsão, em 1759, dos jesuítas, de Portugal e de suas colônias, gerou as reformas pombalinas, abrindo uma lacuna considerável na área educacional nos séculos iniciais da história da colonização brasileira, cujas mudanças só foram sentidas, a partir do século seguinte, mais precisamente, em 1808, com a instalação da família Real no Brasil-Colônia; porém, muito paulatinamente, uma vez que os cursos criados estavam voltados para as necessidades da corte com o objetivo primordial de formação profissional, continuando na marginalidade a educação do ensino primário, hoje educação básica, anos iniciais.

A política educacional de D. João VI, sem dúvida alguma, fomentou um novo impulso na educação e cultura da época, entretanto, voltou-se muito mais para a educação superior brasileira. A independência do país em 1822 e, posteriormente, com a constituição de 1824, pela primeira vez assegurou a “instituição primária e gratuita a todos os cidadãos”; porém até 1834, muita gente ainda não tinha acesso a essa instrução, como hoje ainda muitos estão aquém dela.

Depois da Primeira Grande Guerra, na década de 1920, o Brasil passou por modificações no setor político e educacional. A Era Vargas, a partir de 1930, possibilitou grandes debates e fez surgir nomes de educadores como o de Anísio Teixeira, Lourenço Filho, promulgando que as instituições escolares brasileiras deveriam se atualizar frente à nova realidade social. Pouco a pouco criaram-se as primeiras universidades, destacando-se, em 1934, a Universidade de São Paulo (USP), que deu início a uma significativa ascensão cultural e científica ao país.

Em 1942, foram aprovadas as leis de reforma, conhecidas como Reforma Capanema, que permitiram acordos financeiros, dando prosseguimento aos estudos técnicos.

Após a queda do Estado Novo, em 1945, surge a constituição de 1946, voltada em alguns dispositivos novamente para a gratuidade do ensino primário e sua manutenção em outros níveis do estudo para aqueles que comprovassem, verdadeiramente, falta de recursos.

A área educacional sofreu novas mudanças no período da ditadura militar (1964-1984), com a presença do autoritarismo na extinção e na inserção de disciplinas em todos os graus de ensino. Vale ressaltar que a Sociologia e a Filosofia permaneceram apenas nos cursos de formação para o magistério de forma insignificante, com denominações diversas e conteúdos diversificados, sendo excluídas das grades curriculares dos cursos secundários com

a implementação da Lei nº 5.692/71, que instituía a obrigatoriedade do ensino profissional no chamado 2º grau. Na ocasião, as disciplinas Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política Brasileira e Ensino Religioso entram no currículo com acentuado caráter ideológico de moral e disciplina; ocorrendo a extinção da Filosofia no 2º grau e a aglutinação de outros formando uma só: História e Geografia, inseridas como “Estudos Sociais” e, ainda a extinção da “Escola Normal”.

Somente após 21 anos de governo militar abre-se uma esperança: o povo sai às ruas, pedindo eleições diretas para escolher o Presidente do Brasil, clamando pela justiça e igualdade social. Mas, somente em 1989 ocorreu a tão sonhada eleição, oportunizando aos cidadãos brasileiros poderem escolher e votar no seu presidente.

Assim, no dia 05 de outubro de 1988, foi promulgada a nova constituição, trazendo novas diretrizes para uma educação democrática, preocupada com uma educação para todos, voltada para a cidadania, para a promoção e o bem estar de todos, independente de preconceitos de origem, situação compartilhada nas escolas da região de fronteira, espaço em que se mesclam as culturas.

Desta forma, a Constituição em seu Art. 205. reafirma que: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (LDB Constituição da República Federativa do Brasil, 1988).

A Constituição Brasileira de 1988 espelha a democracia e a Educação destaca-se como sinônimo de evolução, de progresso, sendo retomados alguns pontos considerados essenciais, inseridos na Lei de Diretrizes e Bases (LDB); no Conselho Nacional de Educação; na atualização nas escolas do Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB) e também em continuidade, no Sistema de Avaliação do Ensino Médio (SAEM).

Essa redemocratização do país reavivou compromissos, introduziu inovações, buscando a universalização do ensino fundamental, a erradicação do analfabetismo, a ascensão educacional do aluno até o ensino superior e mais debates em encontros, congressos que visem à construção de novos olhares, novos saberes, novas metodologias em prol de uma educação para todos.

Atualmente, está em vigor a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei 9394/96, sancionada pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso e pelo Ministro da Educação, Paulo Renato, em

20 de dezembro de 1996. Está baseada no princípio do direito universal à educação para todos, trazendo diversas mudanças em relação às leis anteriores, entre elas a inclusão da educação infantil, como primeira etapa da educação básica. Essa inclusão, por ser abrangente, traz como temas de debates muitos conceitos, entre eles, o de cultura.

Por isso é mister que se discutam alguns aspectos educacionais do espaço fronteiriço, espaço de trocas e costumes identitários, onde alguns costumes paraguaios como a culinária, as guaranias, as polcas e o tereré foram assimilados na identidade sul-matogrossense, bem como a cultura brasileira foi também assimilada pela população da região de fronteira, uma vez que os paraguaios falam a língua portuguesa, assistem ao futebol, acompanham as notícias e as músicas brasileiras, havendo paraguaios que falam o português e guarani e não o espanhol.

Destaca-se que isto não foi sempre assim; no início do século XX, a situação era inversa. Em 1913, o Presidente do Estado do Mato Grosso, Joaquim Augusto da Costa Marques, em uma visita à região de fronteira ficou indignado, pronunciando-se com o que encontrou

na povoação paraguaia funcionava uma escola graduada, bem instalada e bem dirigida, e que também era frequentada pelas crianças da povoação brasileira que ali iam receber instrução em língua castelhana! [...] Constristou-me esse fato de irem os filhos de nossos compatriotas receber os primórdios da sua educação intelectual, moral e cívica em uma escola estrangeira e tenho-me esforçado para pôr termo a esta lamentável anomalia (CORRÊA, 1999, p.54).

O fato ocorria também em relação aos filhos dos ervateiros, que tinham como idioma predominante nos ervais, o guarani. Os paraguaios não tinham interesse em aprender o português, pois na época havia uma tendência ao matriarcado. Se a mãe era paraguaia e casada com brasileiro, prevalecia os ensinamentos maternos: seu idioma, seus costumes, sua cultura.

Atualmente, na cidade de fronteira, a opção dos pais paraguaios é pela educação brasileira no ensino básico, tida por eles como a melhor.

1.7 A Educação Intercultural

Historicamente pode-se dizer que um dos primeiros textos a propor conceitos que fundamentam a educação intercultural, relacionando as diferenças culturais surgiu na Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO), na 20ª reunião, realizada em 1978, em Paris.

O documento afirma que “todos os povos e todos os grupos humanos, qualquer que seja a sua composição ou a sua origem étnica, contribuem conforme sua própria índole para o progresso das civilizações e das culturas, que, na sua pluralidade e em virtude de sua interpretação, constituem o patrimônio comum da humanidade”; reconhecendo “o direito de todos os grupos humanos à identidade cultural e ao desenvolvimento da sua própria vida cultural no contexto nacional e internacional”(UNESCO, 1978).

Ao tentarmos definir o que é Educação Intercultural, é preciso que entendamos que ao falarmos em educação para todos, estamos falando de uma educação democrática, isto é, uma educação pela qual todos possam ter seus direitos respeitados, permeados na valorização e desenvolvimento da compreensão do outro e, ao mesmo tempo, na de si mesmo.

Pode-se dizer que o conceito de educação intercultural está em construção. A educação Intercultural tem como objetivo possibilitar a compreensão do conhecimento, das atitudes no confronto, interação e negociação com outras culturas.

Entretanto, essa interação ou confronto entre diferentes culturas na busca de minimizar conflitos, pode ser confundido com tolerância, mas o objetivo não é esse, Vieira (2002) ressalta que “Tolerar significa suportar, agüentar, e essa não é uma relação de igualdade, mas de superioridade de uma cultura sobre a outra” (p.118).

Na verdade, a educação intercultural visa desenvolver relacionamentos de cooperação entre diferentes culturas, respeitando as suas identidades, reconhecendo a diversidade, buscando refletir sobre suas ações e suas práticas, sem estereótipos, sem pré-julgamento do outro, permeando o envolvimento e desenvolvendo sensibilidade para as representações que o mundo oferece.

Segundo Vieira (2002), a “interculturalidade não busca a hegemonia”, pois para essa autora os “conflitos permanecem, inclusive em nome da democracia, mas devem existir em condição de igualdade, onde as diferenças não se reflitam em preconceitos e discriminações” (p. 118).

A Educação Intercultural não pode ser considerada uma disciplina, seu desígnio é o envolvimento das pessoas que permite a interação e a negociação entre diferentes culturas. Desta forma Vieira (2002) adverte que

educação intercultural pressupõe a intenção da interação e exige uma revisão crítica dos métodos e conteúdos do aprendizado para que sejam contemplados aspectos da vida multicultural. Faz-se necessária uma reflexão contínua com vistas à superação das relações etnocêntricas presentes não apenas no contexto macrosocial, mas também no microsocia. Ao falarmos na aceitação de múltiplas culturas, também precisamos estar atentos às diversidades de grupos e indivíduos de uma mesma cultura (p. 120).

Essa compreensão requer a reflexão sobre a formação da nossa identidade, que se constrói em contato com o outro. A opção pela interculturalidade exige que reconheçamos a multiplicidade cultural pela reflexão de nós mesmos, na busca de um novo paradigma de pensamento, pela forma como vemos o mundo e questionando o porquê vemos de determinada forma e não de outra.

O processo não é fácil, requer autorreflexão e confronto, assim como a desconstrução de pontos de vista que estão profundamente enraizados em cada um de nós.

Portanto, a educação intercultural constitui um desafio aos educandos e educadores em compreenderem que os pontos de vista são construídos por nós mesmos e que estes interferem, nos pontos de vista, em relação ao modo como vemos os outros, contemplando a maneira como interagimos com outras culturas, sociedades e grupos sociais.

Nessa perspectiva Vieira (2002) destaca que “a educação intercultural apresenta-se como uma proposta político-pedagógica que visa à formação para a cidadania e a superação de preconceitos e discriminações que expropriam de seus direitos indivíduos e coletividades” (p. 126); tornando-se essencial, principalmente, nas escolas fronteiriças.

1.8 A Educação Intercultural no Brasil

O reconhecimento do multiculturalismo na perspectiva da educação intercultural é um conceito novo, no Brasil, podendo-se dizer que seu marco foi a partir de 1997, desde o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais quando elegeram a pluralidade cultural como um dos temas transversais (BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1997).

Deve-se destacar ainda, que a partir do lançamento dos PCNs, vêm-se desenvolvendo propostas nos diferentes processos educativos e sociais, ligadas às minorias étnicas, incluindo propostas de inclusão de pessoas portadoras de necessidades educativas especiais no ensino regular, assim como a ampliação e reconhecimento de movimentos de gênero, valorização das culturas infantis e das pessoas de terceira idade.

Sobre o assunto Santomé (2008) chama a atenção que “uma das finalidades fundamentais de toda intervenção curricular é a de preparar os/as alunos/as para serem cidadãos/ãs ativos/as e críticos/as, membros solidários e democráticos de uma sociedade solidária e democrática (p. 159).

Esse mesmo autor ressalta que para que isto realmente não seja apenas um projeto é preciso que as metas suscitem ousadia e determinação, uma vez que tais objetivos devem estar pautados na

seleção de conteúdos do currículo, os recursos e as experiências cotidianas de ensino e aprendizagem que caracterizam a vida nas salas de aula, as formas de avaliação e os modelos organizativos promovam a construção dos conhecimentos, destrezas, atitudes, normas e valores necessários para ser bom/boa cidadão/ã (SANTOMÉ, 2003, p. 159).

Na busca de alcançar os objetivos propostos, há a necessidade de mudança na educação, e, principalmente, na forma como entendemos o que é ensinar e aprender ao mesmo tempo. Forma essa que está longe de uma visão acumulativa, em que o aluno é uma tábula rasa, que o professor deve preencher por meio dos conhecimentos transmitidos por ele, como se o aluno fosse mecanizado, sem que tivesse voz ativa, enfim, fosse um gravador de som que apenas ouve, ouve, sem buscar conexão com sua vida e seus conhecimentos adquiridos fora do âmbito escolar, muitas vezes discriminados e não valorizados como as culturas ausentes, avaliadas como inferiores, estabelecidas pelos padrões que os professores privilegiam como cultura hegemônica, perfeita, aquela em que se deve valorizar e buscar formas de serem iguais aos padrões determinados como melhores.

Santomé (2003), ao analisar a maioria das instituições escolares e o que é enraizado nas propostas curriculares, destaca que dentre elas está, predominantemente arrasadora, a cultura hegemônica, a qual vem se destacando, levando as outras culturas a serem marginalizadas e silenciadas e, muitas vezes, “estereotipadas e deformadas para anular suas possibilidades de reação”.

As culturas ausentes na seleção da cultura escolar, destacadas por Santomé (2003), são as seguintes:

– As culturas das nações do Estado espanhol. – As culturas infantis, juvenis e da terceira idade. – As etnias minoritárias ou sem poder. – O mundo feminino. – As sexualidades lésbicas e homossexuais. – A classe trabalhadora e o mundo das pessoas pobres. – O mundo rural e litorâneo. – As pessoas com deficiências físicas e ou psíquicas. – As vozes do Terceiro Mundo (p. 161-162).

Advém dessa afirmação que a grande maioria das pessoas que emergem às escolas se classificam em uma ou outra dessas formas de exclusão.

Esse avanço tem se intensificado, principalmente com a globalização da economia da comunicação e da tecnologia, em que se ativam as relações de conflito entre grupos sociais de diferentes culturas, evidenciando a sequência de problemas nacionais e internacionais.

No Brasil, há de se levar em conta a pluralidade cultural da sociedade, advinda da sua colonização histórica, além da experiência cultural das crianças e adolescentes, nos dias atuais, os quais vivem interligados pelos meios de comunicação, em qualquer espaço, tendo a televisão em primeiro lugar, como meio de comunicação mais usado por eles. Concomitantemente, podemos destacar gibis, revistas, celulares, rádio, redes sociais da internet, o que possibilita as relações globais, havendo competição entre a cultura da escola e a cultura da mídia.

Desta forma, ao se falar em educação intercultural, deve-se levar em conta a articulação entre diferentes identidades sociais, nos meios de comunicação e, principalmente, o acesso às informações por meio televisivo.

Orofino (2003) destaca que

A televisão é, na verdade, um grande fórum de debate social e, ao mesmo tempo, uma desconhecida de todos nós. Seus profissionais, e os usos que fazem de sua incrível parafernália tecnológica, constroem diferentes retratos de nossa realidade social, com requintes de maquiagem técnica. Muitas dessas maquiagens são interessantes. Outras são demasiadas, excessivas e também ideológicas (p. 110-111).

Nesse contexto de informações, maquiadas e do uso técnico, a escola deve desempenhar papel de mediadora entre as informações e contribuir para o desenvolvimento da leitura crítica desses meios, de forma reflexiva, questionadora e educativa, propiciando aos educandos voz e, aos educadores, postura de ampliação na reflexão social; postura essa,

importante, para que se construa uma sociedade crítica e cidadã. Essa mediação inclui a reflexão ao consumismo e aos objetivos de corporações numa sociedade capitalista.

Sobre o assunto, Orofino (2003) esclarece que nos

últimos dez anos, com o acelerado desenvolvimento dos sistemas digitais, nossa relação com as tecnologias de comunicação e informação parece, cada vez mais, a de estarmos diante de um gigantesco balcão de ofertas em que há uma infinidade de produtos que têm por trás grandes negócios, corporações transnacionais produzindo incessantemente uma gigantesca quantidade de brinquedos, jogos, equipamentos eletrônicos de todos os tipos, formatos e tamanho (p.111).

Diante desse contexto há de se levar em conta que é através dos meios de comunicação que as empresas buscam ampliar lucros, ofertando inúmeros objetos, incentivando ao consumo, principalmente de equipamentos, entre eles, os computadores, mas se deve levar em conta também que muitas vezes a oferta é maior e que o acesso ao consumo é diferente, havendo um abismo entre os que têm condições de acesso e os que não têm, causando a segmentação social de muitos e acesso de poucos, levando-nos a pensar que os meios de comunicação, ligados à internet, ao mesmo tempo que une, separa as classes sociais e as negociações entre culturas.

Destaca-se aqui uma fala de Orofino (2003) sobre estudos relacionados à comunicação e à mídia e à escola por meio dos estudos culturais

O que os estudos de comunicação e da mídia têm buscado demonstrar nos últimos anos, sobretudo com o desenvolvimento dos estudos culturais, é que o *consumo das mídias* se faz no cotidiano e que, portanto, essas experiências precisam ser pensadas a partir da diversidade de cenários e contextos sociohistóricos nos quais as mídias estão inseridas. E esse debate pode trazer muitas contribuições para a construção de novas abordagens de ação cultural a partir do espaço escolar, sobretudo a partir do conceito de *mediação escolar* (p.113).

Desse modo, percebe-se que vários segmentos vêm buscando desenvolver propostas voltadas à educação para a paz, para os valores, para os direitos humanos, para problemas relacionados à ecologia, entre tantos outros, pressupondo uma mudança de paradigma tanto científico como metodológico.

CAPÍTULO II

REGIÃO DE FRONTEIRA E PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS

"O homem, ser de relações, e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo"

Paulo Freire

2.1 Região de fronteira e projetos políticos pedagógicos

Este capítulo tem como objetivo abordar a definição de fronteira, situando-a em seu espaço geográfico, político, histórico e cultural, apontando ainda a definição de Projeto Político Pedagógico, descrevendo alguns projetos implantados na região, enfatizando os mesmos na ótica da multiculturalidade vigente, na região fronteiriça. Para tanto, este texto foi dividido em dois tópicos, definindo duas palavras importantes para elucidação desta pesquisa: a) fronteira que determina as características regionais; e b) projeto que se apresenta como elemento norteador para planejar a ação educativa específica desse espaço.

2. 1.1 Definição de fronteira e limites

Antes de refletirmos sobre fronteira, é preciso situar as diferenças entre limite, divisas e fronteiras, uma vez que os termos divergem, pois são palavras usadas para definir a separação entre territórios e cada uma delas tem um significado específico. “Limite é usado para designar a separação de dois municípios, já a palavra divisa é utilizada para a separação de dois Estados, e fronteira, para a separação de países”¹¹.

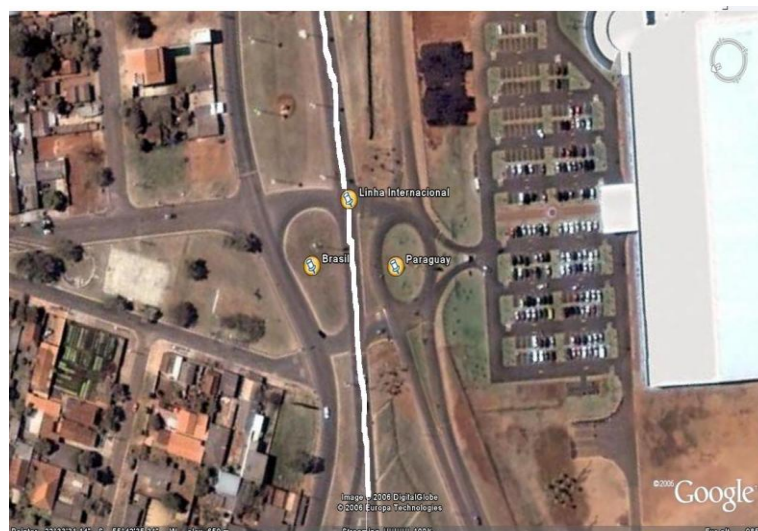


Figura 1: Imagem da aérea da fronteira entre o Brasil (Ponta Porã) e o Paraguai (Pedro Juan Caballero).
Fonte: www.google.com.br

¹¹(Fonte disponível em: <http://www.oragoo.net/qual-a-diferenca-entre-limite-divisa-e-fronteira/>; Acesso em 01 abr. 2013).

Em geografia política, ao contrário do que supõe no senso comum, existem diferenças fundamentais entre as ideias de limite e de fronteiras. Conforme distingue Machado (1998), é bastante comum associar a palavra fronteira a limite, e imaginar que sejam sinônimas. Essa autora destaca que a palavra fronteira está associada etimologicamente ao que está na frente. Esta palavra surgiu “como um fenômeno da vida social espontânea, indicando a margem do mundo habitado. Na medida em que os padrões de civilização foram se desenvolvendo acima do nível de subsistência, as fronteiras entre ecúmenos tornaram-se *lugares de comunicação* e, por conseguinte, adquiriram um caráter político”.

Deste modo, conforme assinala Machado (1998), a fronteira está orientada “para fora” (forças centrífugas), enquanto os limites estão orientados “para dentro” (forças centrípetas). Enquanto a fronteira é considerada uma fonte de perigo ou ameaça porque pode desenvolver interesses distintos aos do governo central, o limite jurídico do estado é criado e mantido pelo governo central, não tendo vida própria e nem mesmo existência material, é um polígono.

O chamado “marco de fronteira” é na verdade um símbolo visível do limite. Visto desta forma, o limite não está ligado à presença de gente, sendo uma abstração, generalizada na lei nacional, sujeita às leis internacionais, mas distante, frequentemente, dos desejos e aspirações dos habitantes da fronteira. Por isso mesmo, a fronteira é objeto permanente da preocupação dos estados, no sentido de controle e vinculação. Por outro lado, enquanto a fronteira pode ser um fator de integração, na medida em que for uma zona de interpenetração mútua e de constante manipulação de estruturas sociais, políticas e culturais distintas, o limite é um fator de separação, pois separa unidades políticas soberanas e permanece como um obstáculo fixo, não importando a presença de certos fatores comuns, físico-geográficos ou culturais (MACHADO, 1998).

Segundo Albuquerque (2005) “A palavra fronteira adquire uma variedade de sentidos no mundo contemporâneo. Utiliza-se este termo tanto no aspecto territorial, delimitando espaços geográficos ocupados pelos mais heterogêneos agrupamentos humanos, como no sentido simbólico” (p.43).

Segundo Ferreira e Suttana (2012)

A Constituição Federal de 1988 denomina a faixa terrestre de até 150 km de largura ao longo do limite territorial brasileiro como faixa de fronteira. A partir dessa denominação constitucional, e, portanto, política, surgiram as expressões *região de fronteira* e *cidades de fronteira*. Se existe uma região denominada fronteira, é possível identificar o sujeito que aí existe – o sujeito concretamente situado – como fronteiriço. Por outros termos, se é mister

salientar que todas as cidades brasileiras dentro desse limite territorial devem ser consideradas cidades da região fronteira, logo se infere que os habitantes dessa faixa sejam sujeitos de fronteira, ou como os denominamos aqui, sujeitos fronteiriços (FERREIRA; SUTTANA, 2012, p. 46-47).

Portanto, a fronteira é zona de contato, é uma linha (imaginária) de separação que "cristalizada se torna então ideológica, pois justifica territorialmente as relações de poder" (RAFFESTIN, 1993, p. 165).

Vale ressaltar que a América do Sul é composta por 13 países. O Brasil faz fronteira com dez países sendo eles: Argentina, Bolívia, Colômbia, Guiana, Paraguai, Peru, Suriname, Uruguai, Venezuela e Guiana Francesa. Os países da América do Sul com os quais o Brasil não tem fronteira são Equador e Chile. Os Estados da federação do Brasil que possuem fronteiras internacionais são Acre, Amapá, Amazonas, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Pará, Paraná, Rio Grande do Sul, Rondônia, Roraima e Santa Catarina.

Mato Grosso do Sul é um dos estados da federação brasileira com características sócio-geográficas peculiares, faz fronteira com dois países latino-americanos, Bolívia e Paraguai. Segundo Pereira (2009) A linha de fronteira brasileira com esses dois países tem uma extensão de 1.365,4 km, sendo 928,5 km de limites por rios e 436,9 km por limites secos. Totalizam no referido estado quarenta e quatro (44) municípios ao longo da faixa de fronteira (p.53).



Figura 02- Localização de Ponta Porã, no Mato Grosso do Sul. Fonte: www.google.com.br

Dentre esses 44 (quarenta e quatro) municípios fronteiriços, 32 (trinta e dois) estão dentro da faixa de fronteira, 7 (sete) estão na linha de fronteira e 5 (cinco) também na linha, mas

conturbados, isto é, são denominados de cidades gêmeas. Os municípios que ficam na Linha de Fronteira de Mato Grosso do Sul são: Antônio João, Aral Moreira, Caracol, Coronel Sapucaia, Japorã, Porto Murtinho e Sete Quedas. Dentre as cidades geminadas da fronteira de Mato Grosso do Sul, podemos destacar os municípios de: Bela Vista, Corumbá, Mundo Novo, Paranhos e Ponta Porã.

Diante desse contexto, faz-se necessário destacar o conceito de região de fronteira, pois que este abarca relações de povos que vivem e constroem suas histórias.

Albuquerque (2005) ressalta que a “região de fronteiras é também representada como um lugar perigoso, espaço da ilegalidade, da conversão e da violência. Muitas fronteiras são vistas como lugares marginais, “terra de ninguém” ou “terra sem lei”.

Nesse sentido Machado (1998) aponta “o desafio ao conceito de lei territorial representado pela situação de fluidez e imprevisibilidade nas faixas de fronteira, onde pouca lei e pouco respeito à lei desafiam os limites de cada estado” (p.45).

Essa mesma autora destaca que é justamente nesses espaços geográficos que os níveis de corrupção “se multiplicam, envolvendo desde o tradicional bastião da corrupção que é a burocracia das aduanas, grupos sociais com negócios na faixa de fronteira, até organizações sediadas fora da faixa” aproveitando “de forma permanente ou intermitente, das oportunidades de lucrar com os diferenciais de legislação, de moeda ou de risco” (p. 47).

Talvez sejam esses fatos arrolados que evidenciam o desrespeito à lei que passem a caracterizar como norma as situações sociais e históricas da região de fronteira.

2.1.2 Descrição da realidade do lócus da pesquisa

O município de Ponta Porã, onde estão localizadas as escolas objetos desta pesquisa, situado no sudoeste do estado de Mato Grosso do Sul, é cidade gêmea com Pedro Juan Caballero, na fronteira Brasil-Paraguai. Pereira ressalta que

No caso das cidades geminadas de fronteira, em especial nas áreas secas, denominadas de fronteiras secas, a separação ocorre unicamente por uma “zona neutra”, que é a referida faixa pertencente aos estados em contato e não pode ser tocada. Nas cidades geminadas do estado de Mato Grosso do Sul, é comum não haver nenhum posto de alfândega, ou seja, de fiscalização e policiamento, ocorrendo uma livre circulação de pessoas de um lado para o outro, bastando atravessar uma rua ou avenida (PEREIRA, 2005, p.110).

A localização e as características socioculturais dessa cidade, sendo “a maior cidade brasileira que faz fronteira com o Paraguai em Mato Grosso do Sul é Ponta Porã, que tem ganhado fama nacional devido às constantes notícias a respeito das contravenções (tráfico de entorpecentes e contrabando) que ali ocorrem” (FERREIRA; SUTTANA, 2012, p.47). Para isso, é necessário que primeiramente busquemos olhar para o fronteiro sem estigmatizá-lo, pois a ideia, muito difundida, de fronteira gera uma espécie de identidade negativa, visto ser alvo na mídia de notícias sobre contravenções, as quais denigrem sua imagem.

Conforme pesquisa de Machado (1998), sobre limites, fronteiras e redes, é nesse contexto que o

comércio ilícito de drogas, associado às atividades de contrabando e lavagem de dinheiro, constitui um exemplo paradigmático. Não só porque mobilizam diversos tipos de rede. O comércio de drogas ilícitas tem o caráter de atividade transnacional, opera em escala global, mas seus lucros dependem do risco que representam as diferenças de legislações e o controle de limites de cada estado nacional. O comércio de drogas e o comércio de dinheiro (moeda, papel ou crédito) compartilham a mesma ambigüidade - a de potencializar os lucros, ao atuar de forma transnacional e, ao mesmo tempo, de se beneficiar das diferenças jurídico-político-econômicas entre os estados nacionais (p. 48).

Esse estigma, que o centro imprime sobre a província, repercute em todas as representações que se façam de região. No entanto, o universo cultural dos habitantes dessa fronteira não é marcado só pela violência e pela contravenção, é preciso se levar em conta as relações das pessoas que nela vivem.

Partindo do pressuposto já apresentado, de que a região de fronteira precisa ser considerada não como uma linha que separa dois países, mas como uma região de relações sociais, culturais, étnicas, econômicas, científicas e tecnológicas, esse espaço precisa ser solidificado na constituição de uma nova perspectiva, experimentando diferentes situações de contato com a outra cultura, permitindo gerar critérios amplos e tolerantes perante a diversidade cultural.

Albuquerque (2005) destaca que “as fronteiras são fluxos, mas também obstáculos, misturas e separações, integrações e conflitos, domínios e subordinações. Elas representam espaços de poder, de conflitos variados e de distintas formas de integração cultural”.

O fortalecimento da identidade cultural constitui um elemento essencial para que se enfrentem os desafios atuais da globalização; a antiga visão de fronteira encarada como separação, precisa se transformar em uma moderna visão de fronteira, entendida como cooperação entre povos, como local de integração e não como espaço de disputas.

Para tanto se torna necessária uma mudança de mentalidade, um fortalecimento do processo educativo, uma vez que esbarramos nos desafios históricos e culturais e, nessa região específica, as escolas recebem alunos brasileiros, paraguaios e de outras nacionalidades, incluindo os chamados brasiguaios.

Corroborando com essa ideia, torna-se necessária a compreensão das cidades fronteiriças como pontos estratégicos para o desenvolvimento do país, segundo Pereira (2005), sem desconsiderar, entretanto, que os habitantes desse espaço são formados por populações de diferentes origens, com diferentes valores sociais e culturais e não como uma mera vizinhança que convive pacificamente como irmãos.

Em síntese, a fronteira agrega especificidades que demandam no mínimo ações conjuntas dos países envolvidos, pois as condições de existência na fronteira tocam a todos que residem nessas áreas, portanto, a fronteira é uma zona constante de fluxos e complementaridades e a educação cumpre um papel fundamental na integração (PEREIRA, 2005, p.117).

Nesse sentido, é mister que o processo de formação de professores na fronteira seja revisto, compreendido e analisado se desejarmos o progresso e a aprendizagem na região fronteiriça.

Elias e Scotson (2000), em uma de suas pesquisas, alertam-nos que ao vivermos em uma determinada comunidade temos que respeitar as tradições e os padrões próprios para não sermos excluídos; aponta reflexões também sobre o “desejo de aprender”, alertando-nos que o ser humano se difere dos animais porque possui sentimentos arraigados dentro de si que, na maioria das vezes não são os reais, mas que aparecem em sua face.

De acordo com Elias (2000), esses sentimentos traduzem “essa internalização da crença depreciativa do grupo socialmente superior pelo socialmente inferior, como parte da consciência e de uma imagem que este tem de si, reforça vigorosamente a superioridade e a dominação do grupo estabelecido” (p.175).

A imagem de si refere-se, segundo esse autor, a um processo sociológico de desenvolvimento do ser humano, sofrendo as interferências do meio social, revelando que a adaptação ao grupo não é um processo simples, por isso, esse processo precisa ser considerado pelos professores que trabalham na região de fronteira.

Essa temática, também pode ser refletiva nos estudos pedagógicos, oriundos das contribuições de Piaget, Vygostky e Wallon, quanto ao desenvolvimento biológico, histórico,

cultural, social e afetivo, porém, com um direcionamento voltado à criança em seu processo de aprendizagem.

Nesse mesmo sentido, Pereira (2005) alerta que

Quanto à formação de professores, é preciso considerar que o trabalho com as diferenças culturais, lingüísticas e outras deve proporcionar tanto ao professor quanto ao sujeito aprendiz a superação de suas limitações pessoais, para que ambos tenham responsabilidade ética e promovam uma escola de qualidade para todos. A preparação para a futura prática pedagógica no contexto de fronteira não pode ser reduzida a receituários. De modo geral, uma formação deficitária interferirá na ação do professor, levando-o a (re)produzir no cotidiano escolar práticas preconceituosas, discriminatórias, contrárias à premissa da integração/inclusão (p.117).

Lembrando ainda que os valores adquiridos permanecerão na formação do aluno, devendo, pois, os professores ter consciência da importância do trabalho de inclusão, para que “os de fora”, ou seja, os que chegam ao grupo, consigam se integrar.

2.1.3 Aspectos históricos da região

É preciso destacar que a Guerra da Tríplice Aliança¹² ocorrida entre Brasil, Argentina e Uruguai contra o Paraguai, pelo domínio do rio da Prata e pela ambição de maior número de terras, ocasionou a dizimação da população masculina paraguaia, uma vez que o presidente paraguaio Solano López¹³ convocou para combate até crianças indefesas, armadas apenas de espingardas de pau para investir contra os soldados, em sua grande maioria, brasileiros, no intuito de defender a nação paraguaia (GOIRIS, 1999).

Com todo o terror que uma guerra espalha, as perdas foram significativas de um lado e de outro, e após o término desta, o Paraguai foi vencido, e teve que doar parte de suas terras ao Brasil, terras na fronteira, que pelo Tratado de Tordesilhas, já eram consideradas brasileiras, mas que o governo paraguaio insistia em tê-las como suas, pela localização (GOIRIS, 1999).

¹²**Guerra da Tríplice Aliança** (1864-1870). O Brasil, a Argentina e o Uruguai, aliados, derrotaram o Paraguai após cinco anos de lutas, durante os quais o Brasil enviou 180 mil homens em guerra, retornando apenas 30 mil. As perdas calculadas pelo Paraguai foram calculadas em 300 mil pessoas. O Paraguai, antes da guerra, atravessava uma fase de prosperidade econômica. A derrota marcou uma reviravolta decisiva na história do país, que se tornou um dos menos desenvolvidos da América do Sul.

¹³ Solano López teve seu fim em Cerro Corá, região paraguaia, a poucos quilômetros de Pedro Juan Caballero e de Ponta Porã.

Assim Ponta Porã tem como grande parte de terra de seu município as chamadas terras devolutas. A denominação da cidade “Ponta Porã” guarda os resquícios dessa identidade cultural e geográfica com parte do nome em português (Ponta) e parte do nome em guarani (Porã) que significa bonita.

Segundo Goiris (1999) por causa das guerras, foi preciso reerguer os países e, em especial, as localidades mais afetadas pelas batalhas que aqui se travaram, assim com o decreto 520, de 23 de junho de 1890, a região tomou novo impulso, pois o governo brasileiro permitiu a exploração da erva-mate na fronteira.

Sanches (2006) destaca que

A história da guerra marcou (e ainda marca) o povo da fronteira por ter dizimado o Paraguai e ter trazido vergonha e sentimento de derrota ao povo vencido. Paulatinamente, foram reerguidas as vidas, as nações. Urgia seguir adiante. Os poucos homens paraguaios que restaram na fronteira foram aproveitados para a lida da erva-mate em terras agora brasileiras, e mulheres e homens, pouco a pouco, uniram-se em famílias com ascendências paraguaias ou brasileiras, dando origem aos brasiguaios (p.76).

Como era pouca a população masculina na fronteira devido aos efeitos da guerra, foi necessária a união de trabalhadores ervateiros tanto paraguaios quanto brasileiros, bem como de migrações de trabalhadores que se instalaram nos ervais, na construção do progresso da região. É por isso que a história tanto de Ponta Porã como de Pedro Juan Caballero se mescla pela mistura de raças, pela influência guarani do tererê e pela tradição gaúcha do chimarrão, narrada em lendas e mitos, tendo como cenário principal o cultivo e a extração da erva-mate.



Figura 3- Pórtico da Entrada de Ponta Porã, divisa com Pedro Juan Caballero. Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (Foto tirada pela pesquisadora no dia 30-5-2013.

Segundo Goiris (1999), a Cia Matte Larangeira é responsável pelo progresso da região, pela exploração da nativa erva-mate, razão pela qual Ponta Porã é conhecida por “Princesinha dos ervais”, tendo essa firma fomentado o comércio e a exportação da erva-mate em especial, para a Argentina, gerando desenvolvimento da região, após 1870, uma vez que Pedro Juan Caballero, distrito de Amambai, foi, “El punto de concentración para llegar a los trabajadores de Thomaz Larangeira”(GOIRIS, 1999, p.139).

O cultivo e a extração da erva-mate constituem-se, pois, um fato histórico e social, razão pela qual na entrada da cidade há as esculturas como pórtico de duas cuias, traduzindo o tereré¹⁴ dos paraguaios e o chimarrão dos gaúchos, colonizadores da região.

Os costumes, pois, aqui se mesclam, nos hábitos alimentares em cocidos, tereré, chipa, sopas paraguaias, pucheros. Sobre o assunto, Pereira esclarece que “Das comidas típicas de influência paraguaia pode-se mencionar a chipa (uma espécie de bolo feito com polvilho, manteiga e queijo) a sopa paraguaia (uma torta salgada, sendo preparada com farinha de milho e queijo)” (PEREIRA, 2009, p.110-111).

Todos esses hábitos sociais e familiares retratam como é difícil separar uma e outra localidade, cujas famílias, em decorrência da guerra pelos dois países fronteiriços aqui envolvidos Brasil/Paraguai, constroem laços sanguíneos, formando casais em que ora a mãe é brasileira e o pai é paraguaio, ora o pai é brasileiro e a mãe paraguaia, sendo os filhos registrados como brasileiros, residentes no Paraguai, e por isso mesmo, sendo chamados de brasiguaios¹⁵.

Marques (2009) ressalta que o termo brasiguaios se deu devido à emigração massiva de brasileiros para o Paraguai, fato que se iniciou

no final da década de 1950, intensificou-se nos dois decênios seguintes e, nas duas últimas décadas tem dado lugar a uma migração internacional de retorno de brasileiros provenientes do Paraguai. Esse fenômeno, aliado ao desenvolvimento de um comércio na região de fronteira e aos deslocamentos que marcam uma circularidade transfronteiriça entre o Brasil e o Paraguai, configuram alguns dos fatores que concorreram para a formação de uma comunidade transnacional “brasiguai”. Residir no Paraguai e circular nas fronteiras nacionais do Paraguai e Brasil é uma prática muito comum dos “brasiguaios”, sobretudo daqueles que residem em municípios paraguaios fronteiriços ao Brasil (p 14).

¹⁴ O tereré é um mate gelado que é servido numa cuia com o auxílio de uma bomba (espécie de canudo), o qual é repassado entre os presentes, compartilhado numa roda de tereré.

¹⁵ Denominação dada aos paraguaios que vivem no Paraguai e apresentam documento brasileiro ou vice-versa.

Assim, forma-se uma comunidade linguística em que as línguas guarani, português e espanhol, o jopará¹⁶ como se denomina aqui, forma uma singularidade, uma vez que o próprio falar de Pedro Juan Caballero se destaca do falar de outras regiões do Paraguai¹⁷ por seu amálgama com o falar brasileiro, com o português. Na fronteira é comum uma conversa, na qual um fala em português e o outro responde em espanhol ou vice-versa.

Essa situação de mistura de línguas, gerada antes mesmo dos negócios de produção da erva-mate e de sua exportação, fez com que o contato direto entre brasileiros e paraguaios não só originasse as trocas de línguas na interação verbal e um vocabulário próprio adaptado às necessidades imediatas de comunicação, mas também, e sobretudo, que usos, costumes e cultura fossem incorporados pelos habitantes dessa região, unindo povos que, tendo-se tornado inimigos durante a guerra, vêem-se, em decorrência das circunstâncias, obrigados a conviver como irmãos (SANCHES, 2006, p.76).

Sob essa ótica, a região de fronteira precisa ser entendida não como o espaço cortado por uma linha que separa dois países, mas como uma região de conflitos e trocas, de transformações dinâmicas e intercâmbios entre perspectivas econômicas, étnicas, políticas e culturais diversificadas. Essas perspectivas precisam ser respeitadas, a partir de relações de negociações, em todos os seus aspectos, levando-se em conta, no processo, as dimensões educacionais, culturais, científicas e tecnológicas que elas envolvem.

2.1.4 Aspectos regionais e culturais

A recente história do Brasil aponta Mato Grosso do Sul com uma estrutura administrativa relativamente nova. O estado foi criado em 1977, tendo seu primeiro governo instalado em janeiro de 1979, na Cidade de Campo Grande. Conta com uma área de 357.145,532 km², dividida em 79 municípios, abrigando uma população aproximada de 2.449.024 habitantes (IBGE, 2010¹⁸).

¹⁶ Definido por Guasch e Ortiz (1998, p. 590), como “mezcla, mezclanza (ndojekuaaporâiguikaraiñe’êháavãne’ e, oñeñe’êjoparavai: por saber se ni el castellano ni el guaraní, se habla una mala mixtura de ambos = jehe’a: una jerigonza”. Traduzindo: “mescla, mistura por não se saber bem o castelhano nem o guarani, se fala uma má mistura de ambos: uma geringonça” (TN).

¹⁷ Segundo relatos de habitantes fronteiriços em conversas informais, oralmente.

¹⁸ http://www.ibge.gov.br/home/pesquisa/pesquisa_google.shtm?cx=009791019813784313549%3Aonz63jzsr68&cof=FORID%3A9&ie=ISO-8859-1&q=campo+grande+area+e+&sa=ok&siteurl=www.ibge.gov.br%2F&ref=

Mato Grosso do Sul situa-se na Região Centro-Oeste e sua localização é estratégica, uma vez que faz parte da rota de mercados potenciais. No contexto nacional, deve-se ressaltar sua proximidade geográfica aos grandes centros industriais, consumidores e distribuidores do Brasil (regiões Sul e Sudeste), além de se ligar com áreas produtivas do restante do Centro-Oeste e do Norte do País, fazendo fronteira com os Estados de Mato Grosso, Goiás, Minas Gerais, São Paulo e Paraná, com a Bolívia e o Paraguai, abrindo mercados da Costa do Pacífico através desses países vizinhos, ligando-se ainda à Argentina pela Bacia do Prata.

Ponta Porã e região dispõem hoje de uma ampla rede de transporte, que compreende um sistema rodoviário formado pela rodovia federal (Br 463) e rodovias estaduais (MS 276, MS 147, MS 157, MS 164, MS 384, MS 162, MS 270, entre outras). Essa rede garante não apenas uma fácil comunicação entre os municípios, mas também a ligação com todas as regiões de Mato Grosso do Sul, outros estados e os países integrantes do Mercosul.

Ponta Porã é um município brasileiro de Mato Grosso do Sul, cuja área já pertenceu ao território do Paraguai. Sua área é de 5.330,448 Km² e dista, cerca de 300 km da Capital Campo Grande, com uma população de 77.872 (IBGE, 2010).

O município está situado no sudoeste do Estado e possui clima temperado. A cidade possui uma boa rede hoteleira, tanto do lado brasileiro como do paraguaio. A economia do município está voltada para a agricultura e pecuária. A lavoura é uma das pujantes do território nacional, produzindo, principalmente, soja, trigo, milho e, agora também, cana-de-açúcar. É a capital brasileira do tereré (considerado patrimônio histórico-cultural) e capital regional da erva-mate.

Faz divisa ao norte com Antônio João, Bela Vista, Jardim e Guia Lopes da Laguna; ao sul com Aral Moreira e Laguna Carapã; ao leste com Dourados e Maracaju e ao oeste com a República do Paraguai. Ponta Porã está situada na Serra de Amambai, que é uma continuidade da Serra de Maracaju. Ponta Porã possui cultura popular marcante e, vem recebendo migrantes de outras regiões brasileiras e imigrantes do exterior, além de incorporar traços culturais indígenas e paraguaios.

Dentre os migrantes, destacam-se os oriundos do sul do país, e, dentre as culturas externas, as de origem árabe, libanesa, japonesa, chinesa, coreana entre outras. Dessa miscigenação, estrutura-se um povo que luta para construir sua identidade.

Ponta Porã faz divisa com a cidade paraguaia de Pedro Juan Caballero, com a qual mantém laços fortes tanto comerciais, como sociais, culturais e políticos. Esses laços entre os dois países geram ações como a dupla cidadania.

Segundo Albuquerque (2005), muitas vezes

O duplo exercício do direito político é facilitado pela própria distância territorial. Os brasileiros simplesmente atravessam a fronteira e votam nas cidades próximas ao limite internacional. Se houver coincidência de votação nos dois países, podem votar pela manhã no Paraguai e à tarde no Brasil, ou vice-versa. Os mecanismos tradicionais da política brasileira também se fortalecem no período de ‘caça aos votos’ daqueles que vivem do outro lado da fronteira. Em dia de eleição no Brasil, os políticos brasileiros contratam carros, ônibus e caminhões para buscarem os eleitores que vivem no país vizinho (p. 208).



**Figura 04: Imagem da linha de fronteira entre Brasil (Ponta Porã) e Paraguai (Pedro Juan Caballero).
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.**

Desta forma, percebe-se que entre os dois povos da região há uma convivência considerada pacífica, por meio da manutenção de suas diversidades culturais e por meio do exercício da cultura, os indivíduos criam uma identidade grupal, representada pela reprodução de determinados atos, práticas e valores que são compartilhados entre cada grupo.

A fronteira possui também uma rica variedade gastronômica tanto do lado brasileiro quanto do lado paraguaio, onde se pode dizer que ambos os lados se adaptam às comidas típicas de cada região, pois a grande maioria dos brasileiros comem a chipa, a sopa paraguaia assim como do lado paraguaio come-se churrasco, carreteiro, havendo outros costumes que se mesclam num hidridismo cultural.

Essa sociedade que ora é brasileira, ora é paraguaia, vive um hibridismo, por se encontrar em um emaranhado da construção cultural, fazendo-nos reportar a Canclini (2008) para essa compreensão. Segundo ele, esses “processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas,

objetos e práticas” (p. 19), amalgam-se constituindo uma nova dimensão cultural. Partindo do hibridismo, pode-se explicar como isso ocorre na maneira de agir e de ser das pessoas envolvidas na cultura da fronteira, tornando-as responsáveis pela cultura que emerge e flui naturalmente dentre o multiculturalismo.

Destaca-se também que a língua utilizada pelos moradores é a mistura do português, do espanhol e do guarani, pois não se fala puramente o guarani, nem o espanhol e nem o português, principalmente pela grande maioria das pessoas que trabalham no comércio da cidade de fronteira, haja vista que se recebem turistas de vários locais, tanto em níveis nacionais quanto internacionais. Os fronteiriços fazem suas compras ora do lado brasileiro, ora do lado paraguaio e as moedas dos dois países, o real e o guarani, são aceitas nas duas cidades.

Pereira (2009) destaca que “sem dúvida a língua é um dos grandes desafios a ser vencido nas áreas de fronteira, visto que nestas reside uma população diferenciada pela língua, pelos costumes, pelas crenças e pelos saberes”(p. 116), tendo suas peculiaridades.

Há que se ressaltar que os sistemas nacionais de educação são pensados, a partir de grandes centros, não se dando a devida atenção à singularidade das regiões de fronteira.

2.1.5 Aspectos educacionais da região de fronteira

Acompanhando o processo de urbanização estadual, em Ponta Porã o número de matrículas nas escolas rurais tem diminuído. Igualmente, no Estado de Mato Grosso do Sul, a procura por universidades vem crescendo, mas muitos estudantes ainda precisam se deslocar para outras cidades, dada a falta de oferta de cursos superiores.

Em relação ainda ao Ensino Superior, Ponta Porã possui quatro instituições presenciais: 1 estadual (UEMS), 1 federal (UFMS) e duas particulares.

Na região de fronteira, um fenômeno inverso tem acontecido nos últimos anos, enquanto os paraguaios buscam a educação básica brasileira, no lado paraguaio têm sido ofertados cursos superiores havendo uma mobilidade estudantil.

Segundo estudos feitos por Real (2008), sobre os impactos da expansão da educação superior, na continuidade da mobilidade estudantil, destacam-se os motivos econômicos; uma vez que para essa autora:

os motivos que alteram o movimento de migração na fronteira entre Brasil e Paraguai, quando se observa que os estudantes paraguaios migram para a educação básica brasileira, essencialmente pública, enquanto que os estudantes da educação superior migram do Brasil para as instituições de ensino superior paraguaias, que embora privadas, possuem mensalidades mais baratas (p. 4) .

Nos dias atuais, na região fronteira, ocorre a supervalorização da educação básica no Brasil e o processo inverso na educação superior. Os brasileiros optam por estudarem no Paraguai, cursos de graduação, principalmente de medicina, assim como cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado), uma vez que encontram maior facilidade no acesso, por não haver a obrigatoriedade de um exame de ingresso.

No ano de 2011, foi criado o Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, para oferecimento de cursos técnicos. Existindo a necessidade de ampliação das vagas tanto nos cursos superiores, para o atendimento de uma crescente população acadêmica, quanto, principalmente, nos anos iniciais do ensino fundamental devido à demanda escolar de atendimento aos alunos denominados de brasiguaios, nas escolas brasileiras. Essa taxa cresce a cada ano escolar, exigindo um projeto político pedagógico eficiente que atenda com qualidade à população em idade escolar.

No município em questão, a taxa de alfabetização da população adulta está em torno de 90,5% (IBGE, 2000). A cidade possui 54 escolas de Ensino Infantil, Fundamental e Médio, sendo 12 estaduais, 30 municipais e 12 privadas (IBGE, 2009).

Portanto, as faculdades de formação de professores desta região precisam estar atentas a estes problemas locais e preparar docentes aptos para lidarem com estes traços multiculturais que são mais presentes nesta que em outras regiões do país. E a comunidade escolar não pode abrir mão da autonomia que a lei educacional lhe concede: a de construir um Projeto Político Pedagógico que atenda às características de região de fronteira.

2.2 Projeto Político Pedagógico

Este tópico apresenta as diferentes concepções elaboradas acerca da definição de Projeto Político Pedagógico, destacando sua importância no âmbito educacional. Apresenta diferentes autores que expõem o que é projeto, as leis que o normatizam dando autonomia às

escolas para a elaboração da identidade da comunidade que as compõe. Aborda, ainda, a descrição de projetos que foram executados na região de fronteira na busca de atender à comunidade, pois a mesma compõe-se de uma clientela de alunos que têm a nacionalidade brasileira, embora vivam no Paraguai e falem o espanhol e o guarani e se apresentem na idade escolar para serem alfabetizados em escolas brasileiras o que faz com que os educadores busquem caminhos alternativos para elaboração de projetos que visem atender essa população. Enfatiza ainda as relações entre o Projeto Político Pedagógico e a multiculturalidade que reina na região, pois esse espaço geográfico, além do atendimento às crianças do país vizinho, é um lugar onde convivem muitas culturas e as escolas têm a incumbência do atendimento educacional.

2.2.1 Definição de Projeto Político Pedagógico

O Projeto Político Pedagógico é um documento que deve ser construído por todos os componentes de uma escola. O significado do termo “projeto” indica que se trata de plano para a realização de um ato ou uma intenção. Desta forma, o projeto tem significado de lançar uma projeção sobre alguma coisa a ser alcançada. No que diz respeito à escola, segundo Veiga (2004) “o projeto pode ser analisado em diferentes níveis: institucional, acadêmico (de curso) e de ensino e aprendizagem (pedagogia de projeto)” (p. 14), sendo que reúne propostas de ação concreta a executar em determinado período de tempo, projetar, lançar uma proposta adiante.

Veiga (2004) destaca que o termo apresenta três pontos básicos. Entre eles, assinala que o projeto

É uma antecipação, uma vez que o prefixo *pro* significa antes. A palavra vem do latim *projecto*, participio passado do verbo *projicere*, que significa “lançar para adiante” Assim significa “dirigir-se para o futuro”, “lançar-se na direção do possível”. Relaciona-se com um tempo a vir, com o futuro de que constitui uma antecipação, uma visão prévia. Nesse caso, é o futuro que deve orientar e conduzir nossa ação presente (p. 14).

Para tanto, faz-se necessário que o mesmo contemple a missão, a clientela, dados sobre a aprendizagem, relação com as famílias, recursos, diretrizes pedagógicas, plano de ação e, principalmente, avaliação contínua de todos os membros da equipe pedagógica e gestora. O Projeto Político Pedagógico surgiu após a Constituição de 88, dando autonomia às

escolas na elaboração da própria identidade, devendo ser o referencial de qualquer instituição de ensino. É, portanto, normatizado pela LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) 9394/96, a qual, sancionada em dezembro do mesmo ano, possui 92 artigos voltados para a educação.

O artigo 12 da LDB expõe: "Os estabelecimentos de ensino, respeitando as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica". Ou seja, o marco do Projeto Político Pedagógico é a LDB, que intensifica a elaboração e autonomia da construção de projetos, diferenciados de acordo com as necessidades de cada instituição.

O projeto, nesse sentido, tem como pressuposto as intenções das ações que se pretende alcançar em determinado tempo e espaço. Para Veiga (2004) "é político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade" (p.15). E além disso, torna-se político por se considerar a escola um espaço onde se formam cidadãos conscientes, responsáveis e críticos, que atuarão individual e coletivamente na sociedade, buscando ampliar os nortes.

O projeto é pedagógico porque define e organiza as atividades e os projetos educativos que nortearão o processo de ensino e aprendizagem. Veiga (2004) ressalta ainda que "é pedagógico no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas para cumprir seus propósitos e sua intencionalidade" (p.15). Juntas, as duas dimensões ganham força, e o projeto torna-se a bússola, o guia, o norte que a escola deverá seguir. Não deve ser seguido apenas pelos funcionários, professores e gestores, mas sim, por toda a comunidade alunos e familiares.

A sua elaboração deve seguir alguns critérios: precisa ser completo para que não haja dúvidas sobre sua rota; deve haver flexibilidade para adaptação de aprendizagens; e a avaliação deve ser constante para que possa ser reavaliado e mudado, caso seja necessário, com o objetivo principal de atingir a qualidade de ensino e a democratização, atendendo à comunidade em que está inserido.

Veiga (2004) expõe que o Projeto Político Pedagógico

ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os

efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão (p.15).

Segundo Padilha (2005) “pensar o projeto educacional e, em particular, o planejamento visando ao projeto político-pedagógico da escola é, essencialmente, exercitar nossa capacidade de tomar decisões coletivamente” (p.73). Esse mesmo autor destaca ainda que a construção do projeto não é trabalho fácil, por isso Padilha (2005) ressalta que

Sabemos que o planejamento não é uma tarefa fácil. Conhecemos as *dificuldades* (“não temos tempo”, “não temos pessoal qualificado”, a burocracia é tanta “...), *as resistências* (“já fizemos isso e não deu certo”, “nossa escola já tem projeto”, “sem salário não dá”...), *os limites e obstáculos* (comodismo, imediatismo, formalismo) (p.73).

Muitas e frequentes são as alegações das equipes das escolas acerca de dificuldades em planejar coletivamente. Entretanto, Padilha (2005) argumenta que “existem *experiências inovadoras*, já vivenciadas que comprovam que a decisão e a iniciativa coletiva conseguem resolver problemas concretos da prática educativa que, num primeiro momento, pareciam impossíveis de ser superados” (p. 74).

O Projeto Político Pedagógico somente se torna um documento vivo e eficiente se colocado em ação quando serve de parâmetro para discussão sobre suas referências, experiências e, principalmente, ações de curto, médio e longo prazo. Na verdade, de nada adianta ter um projeto engavetado ou que se origine em gabinetes que nada têm a ver com a realidade da escola.

Alguns autores ressaltam que há toda uma política envolvida. Mesmo em colocações divergentes, destacando os prós e os contras, deve-se pontuar que a instituição do Projeto Político Pedagógico, tem reflexos sobre a descentralização das decisões e a autonomia das e nas escolas. Libâneo (2004) assinala que um dos temas

mais recorrentes dos estudos atuais sobre a escola é a descentralização dos serviços educacionais. A descentralização implica a autonomia da escola, isto é, as escolas e professores estariam assumindo seu poder de decisão, mediante a autonomia pedagógica e financeira. Essa tese já foi muito bem aceita pelos educadores progressistas, mas hoje há forte desconfiança de que a descentralização e a autonomia das escolas seria uma forma de o Estado livrar-se de suas responsabilidades do governo e da sociedade civil equivalentes, dentro de uma estratégia de diminuir o papel do Estado na sociedade (p.159).

Embora haja críticas acentuadas em relação às responsabilidades transferidas do Estado para as escolas, muitas são as tendências em favor da autonomia destas últimas e da atuação de professores que possam decidir os objetivos a serem alcançados, assim como, as formas de trabalharem.

Há de se levar em conta que a autonomia da escola fortalece o espírito de equipe, principalmente quando são envolvidos os gestores, professores e demais funcionários dela escola. Quando juntos, eles assumem em parceria a responsabilidade da organização do trabalho escolar não só na sala de aula, mas na escola como um todo.

É essa coparticipação nas ações em relação ao ensino e à aprendizagem, na busca de atingir um ensino de qualidade, contextualizado com a realidade vigente na comunidade em que a escola está inserida, que se desenvolve dentro da escola e faz com esse espírito de equipe seja restabelecido e fortalecido.

Libâneo (2004) enfatiza que essa coparticipação resulta

do empenho nas formas de gestão da escola um vínculo mais estreito com a comunidade. A autonomia propicia aos professores mais liberdade para travar relações com a comunidade local e fazer outras parcerias. Tomando-se a gestão e a autonomia nesse sentido, a organização escolar transforma-se em espaço educativo, em lugar onde todos podem aprender permanentemente (p.160).

O Projeto Político Pedagógico, quando construído coletivamente, tira a ideia de paradigma tecnicista, no qual tudo já vem estabelecido de cima, adquire uma perspectiva progressista, sendo o meio pelo qual os sujeitos são agentes diretos da escola, tornando-se sujeitos históricos, o que representa serem capazes de intervir de forma consciente e coletiva nos desígnios e nos métodos da escola, da comunidade, enfim da sociedade, em que o projeto está inserido.

Representa, pois, a chance da direção, coordenação pedagógica, professores e comunidade em geral nortearem os caminhos a serem traçados, tomando a escola em suas mãos, a fim de atingirem os objetivos a que se propõem. Assim entendido, segundo Libâneo (2004), o projeto pedagógico

é um ingrediente do potencial formativo das situações de trabalho. Os profissionais (direção, coordenação pedagógica, professores, funcionários) aprendem através da organização, do ambiente de trabalho. Por sua vez, as organizações também aprendem, mudando junto com seus profissionais. Todos podemos aprender a fazer do exercício do trabalho um objeto de reflexão e pesquisa ((p. 161).

Essas mudanças são de suma importância e revelam que é por meio da interação e construção do projeto que todos se sentem inseridos, fazendo parte das decisões. Muitas são as denominações com que se designam dentro da escola, o projeto, havendo às vezes, divergência quanto à nomenclatura utilizada. A esse respeito, Libâneo (2004) traça um esboço sobre o assunto, questionando:

Como se denomina esse projeto? Projeto educativo, projeto pedagógico, projeto político-pedagógico, projeto pedagógico-curricular, projeto curricular, plano da escola? Não há uma denominação que tenha unanimidade entre os educadores. A rigor, o que importa é o processo de ação-reflexão-ação que se instaura na escola envolvendo todos os seus integrantes. Todavia, há quem considere o projeto educativo mais amplo que o projeto pedagógico, este incluindo-se naquele. Outros entendem que projeto pedagógico é a mesma coisa que projeto curricular, outros colocam o projeto curricular antes do pedagógico e há os que preferem chamar tudo de plano da escola (p. 161-162).

Não obstante as várias denominações que possa receber entre os educadores, o que importa é que deverá ser um documento integrado aos ideários da escola, tendo seus objetivos, suas ações e meios bem claros, para que haja a realização do trabalho em parceria entre os sujeitos participantes.

Assim, ele só se torna parte integrante do currículo quando colocado em ação, sendo sua avaliação e reavaliação de forma constante, um processo contínuo de ação-reflexão-ação.

Segundo Veiga (2004), construir um projeto político-pedagógico é um procedimento que deve ser dinâmico na busca da ação e reflexão, tendo como base a construção coletiva, norteando-se na conscientização dos propósitos e intenções da escola. Por isto, a escola fundamental não deve ser vista apenas como mero espaço de informações aos alunos, na busca de prepará-los para o mercado de trabalho, ou na busca de prepará-los para o ano escolar posterior e, sim, deve ser mais abrangente.

Paro (2007) ressalta que, segundo pesquisa sobre os fins da educação e a visão dos educadores, o papel da escola fundamental está ligado ao fato de que deve ser

entendida como agência educativa em seu sentido mais radical, tomada a educação como apropriação da cultura, e entendida esta como o conjunto de conhecimentos, valores, crenças, arte, filosofia, ciência, tudo, enfim, que é produzido pelo homem em sua transcendência da natureza e que constitui como ser histórico (p. 33).

Destaca ainda Paro (2007), que, no contexto de uma sociedade democrática, a função da escola deve estar voltada para a qualidade da educação oferecida e

deve referir-se, portanto à *formação* da personalidade do educando em sua integridade, não apenas à aquisição de conhecimentos em seu sentido tradicional. Certamente, não se trata de voltar-se contra os conteúdos das disciplinas que usualmente compõem os currículos, e sim de valorizar esses conteúdos, mas fazê-lo de acordo com a contribuição para a formação integral, superando a função meramente “credencialista”, na qual se tem pautado o ensino básico (p. 34).

Vista sob esse prisma, a escola considera, como elementares para a educação, os seus conteúdos, e os trabalha sob a compreensão de que seu papel na sociedade é ir ao encontro do significado daquilo que se estuda na escola e a sua utilidade na vida, ou seja, de modo que os conteúdos possam ser pragmáticos socialmente.

Para tanto, faz-se necessário construir um Projeto Político Pedagógico que não se restrinja apenas à mera vinculação de informações, uma vez que deve levar em conta que os tempos mudaram e a escola precisa ir além; precisa trabalhar os conhecimentos e informações contidas nas disciplinas, buscando uma forma democrática de ensinar, integrando o contexto vivido aos conteúdos, objetivando a formação integral, preparando o aluno para resolver seus problemas e se envolver com os problemas da comunidade; uma educação, enfim, que prepare para a vida e que busque a formação do indivíduo para que este compreenda que faz parte da história e que faz a história, sendo reflexivo e atuante na sociedade, buscando a formação para a cidadania.

A diversidade estaria, pois, inserida, de forma pessoal e social, especificamente na fronteira e, por que não afirmar, na sociedade como um todo, graças à globalização, às teias de comunicação sociais digitais, às identidades múltiplas de cada ser que se propõe ao diálogo, às inter-relações na fronteira.

A diversidade se faz presente nas etnias, no contato de povos fronteiriços, nas línguas, costumes, hábitos, que cada aluno traz para os espaços escolares e sociais por onde transita e age como sujeito histórico e social, portanto seu atendimento deve estar previsto no Projeto Político Pedagógico.

2.2.2 Descrição de Projetos Políticos Pedagógicos da fronteira

Sabe-se que cada escola reflete em seu espaço escolar características peculiares da realidade. Na fronteira a diversidade cultural se manifesta de maneira específica, relacionada a fatores linguísticos, históricos, religiosos, hábitos e costumes, entre outros. Mesmo assim, muitas vezes, os mesmos profissionais trabalham em diferentes escolas de forma semelhante. A lei 9394/96 permite que cada escola construa seu projeto político pedagógico para atender às necessidades locais, na elaboração do currículo.

A referida lei, Brasil (2002), pelo Art. 26, estabelece que cada escola deve apresentar “uma Base Nacional Comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” (p. 30) ¹⁹.

Como exemplo, pode-se citar o projeto pedagógico “Dois países, uma só Cultura”, que foi aplicado até 2012, na Escola Polo Municipal Ramiro Noronha, e por motivos políticos, mudou a nomenclatura para Projeto Político Pedagógico “Família Fronteiriça” ²⁰ sendo este, posteriormente, substituído por outros, que serão apontados no parágrafo a seguir.

O projeto “Dois países, uma só Cultura” foi idealizado pela diretora anterior a esta gestão e foi concretizado por sua equipe de coordenadores e professores, tendo nascido do desejo de estimular a valorização da miscigenação cultural dos educandos, possibilitando-lhes refletir sobre a relevância dos hábitos culturais fronteiriços e, principalmente, incentivando-os à preservação desses hábitos como marcas de identidade social e como valores pessoais, de modo a se patentear, sob essas referências, como reflexo de uma educação intercultural.

Atualmente, esse projeto foi modificado e outros foram implantados ao longo do ano, tais como o Projeto Turma da Mônica, o Projeto Meio Ambiente e o Lixo. No Projeto Político Pedagógico (2013) atual, e no item “Diagnóstico da realidade da comunidade estudantil”, aponta-se que a mesma é:

composta de aproximadamente 1.088 alunos, sendo que destes, 90%, são brasiguaios, bilíngues. Deste modo nos deparamos com um grande desafio de encontrar estratégias que possibilitem aprimorar os conhecimentos do cotidiano, principalmente o que diz respeito a linguagem, uma vez que

¹⁹ Artigo já destacado em outro espaço neste texto de dissertação.

²⁰ Esse projeto não foi implantado. A pesquisadora mencionou o porquê que a diretora entregou um esboço do projeto “Dois países uma só cultura” implantado até o ano de 2012, fazendo a alteração de forma manuscrita e que depois foi reestruturado com outros projetos, conforme mencionado nesta dissertação.

nossos alunos utilizam em seu convívio familiar o espanhol e o guarani (p.9).

Conforme o Projeto Político Pedagógico (PPP), nesta escola, a maioria dos alunos são bilíngues, que se utilizam em sua comunicação cotidiana do “jopará”²¹, uma mescla do espanhol e do guarani, ou do portunhol, uma mistura de português com o espanhol, falar típico da fronteira, que se diferencia, do lado paraguaio e até mesmo de outras localidades paraguaias; e do lado brasileiro, de outros municípios.

Albuquerque em sua pesquisa na região de fronteira Paraguai e Brasil onde estuda a influência cultural do Brasil no Paraguai descreve as relações linguísticas entre a fronteira, destacando o ponto de vista do lado paraguaio, onde também estão presentes as misturas linguísticas. Albuquerque (2006) expõe que

Numa fronteira em que estão presente (sic) ²² três línguas nacionais, os nacionalismos lingüísticos afloram e delimitam fronteiras entre “nós” e “eles”. O guarani continua representando uma fronteira cultural e um campo de resistência contra a “invasão” estrangeira. Mas as fronteiras lingüísticas também permitem vários cruzamentos como o “portuñol” (a junção do português com o espanhol) e o “portuguarañol” ou “brasiguai” (mistura do português, guarani e espanhol) (p.14).

Este falar típico da região de fronteira estimulou a que se inserisse na cidade de Ponta Porã, Mato Grosso do Sul, na matriz curricular o estudo do espanhol como língua estrangeira, nas escolas da região, do lado brasileiro, uma vez que, para muitos dos educandos, o português não consiste em suas línguas maternas. Atentando-se, pois, para esta comunidade estudantil de origem híbrida, a escola reconhece que tem como missão por meio de seu Projeto Político Pedagógico (2013) compartilhar o conhecimento e

estimular os jovens a permanecer (sic) na escola, através do intercambio artístico e a valorização do patrimônio cultural fronteiriço, levando os alunos a reconhecerem-se como autores de suas histórias, incentivando-os ao respeito e a valorização da identidade social e cultural, proporcionando uma formação de comunicação através da socialização e interação com essa multipluralidade lingüística para inserção do mundo globalizado (p. 9).

²¹ jopara lenguaje entremezclado de español y guaraní en el cual gran parte de los paraguayos se comunican día a día.

²² A escrita da citação foi copiada na íntegra.

Na Escola Estadual João Brembatti Calvoso, esteve vigente até 2011 o Programa Escolas Bilíngues de Fronteira (PEBF)²³, que nasceu da necessidade de estreitar laços de interculturalidade entre cidades vizinhas que fazem fronteira com o Brasil. O programa teve sua origem na declaração conjunta firmada entre Brasil e Argentina em Buenos Aires, em junho de 2004²⁴, pelo ministro da Educação e Tecnologia da Argentina, Daniel Filmus, e pelo então ministro da Educação do Brasil, Tarso Genro. Posteriormente, em abril de 2007 foi ampliado para a fronteira do Brasil com o Paraguai, sendo assinado um Programa de Cooperação Educacional e Cultural pelo MEC dos dois países.

No ano de 2008 foi expandido para as fronteiras com o Uruguai, Venezuela e Paraguai. Devido ao fato de o Brasil fazer fronteira com nove dos onze países da América do Sul e, destes, as únicas localidades onde o espanhol não é língua oficial são o Brasil (português) e a Guiana Francesa (francês).

O documento, assinado pelo Brasil na língua guarani, além de português e do espanhol, é um marco histórico, inaugurando uma nova etapa na educação dos dois países. Pereira (2009) reconhece que

A política de maior notoriedade na área de fronteira do território nacional é o projeto denominado Escolas Bilíngues de Fronteira, implementado pelo Ministério de Educação (MEC), desde 2005. O referido projeto está em desenvolvimento em cinco escolas brasileiras de Educação Básica, nos municípios de Dionísio Cerqueira (SC), Foz do Iguaçu (PR), Uruguaiana, São Borja e Itaqui, no Rio Grande do Sul, e em escolas argentinas na fronteira com essas cidades. O modelo permite a mobilidade de professores: os brasileiros lecionam, uma vez por semana, nas escolas argentinas e os argentinos vêm ao Brasil ensinar espanhol (PEREIRA, 2009, p.113).

Um dos objetivos do projeto está em capacitar os alunos que já têm contato com a língua estrangeira, estimulando-os ao uso da língua um (L1)²⁵, aquela falada pelos pais dentro dos lares com os filhos e, ao mesmo tempo, favorecendo o aprendizado da língua dois (L2)²⁶, ou seja, de uma segunda língua ou língua estrangeira (de contacto), em virtude de viverem em

²³ Em 26 de março de 1991, é firmado pelos países membro do Mercado Comum do Sul (Mercosul) - Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai, o Tratado de Assunção que em seu artigo 23 declara o português e o espanhol como idiomas oficiais do Mercosul.

²⁴ Na data de 9 de junho de 2004 foi assinada em Buenos Aires uma nova Declaração Conjunta que referendou o estabelecido anteriormente no quadro do “Convênio de Cooperação Educacional entre a República Argentina e a República Federativa do Brasil, subscrito em Brasília em 10 de novembro de 1997, e tendo presente o disposto no “Memorando de Entendimento” assinado em Buenos Aires em 6 de junho de 2003.

²⁵ L1-Língua materna.

²⁶ L2-Para os brasileiros, o espanhol e para os paraguaios, o português.

idades fronteiriças, de modo a que reforcem o aprendizado desse outro idioma e fortaleçam também os laços culturais entre os povos vizinhos.

Em Ponta Porã e Pedro Juan Caballero, o Programa das Escolas Interculturais de Fronteira, teve início em outubro de 2008, quando foram feitos os diagnósticos linguísticos em duas (2) escolas (no Brasil, Escola Estadual João Brembatti Calvoso; e no Paraguai na Escuela Generación de La Paz), com a assessoria do Instituto de Investigação em Política Linguística (IPOL).

Segundo informações obtidas, efetivamente o projeto iniciou-se em março de 2009, em seis turmas do Brasil, num total de 166 alunos, na Escola João Brembatti Calvoso, e no Paraguai também em 6 (seis) turmas, totalizando 100 alunos aproximadamente e perfazendo um total de 266 alunos participantes.

Até o ano de 2011, o projeto contava com a participação de 40 professores e cerca de 850 alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, envolvidos no intercâmbio, denominado de “cruce”, que acontecia uma vez por semana e que consistia na troca entre professores brasileiros e paraguaios que iam às escolas e ministravam aulas de L2 nas cidades da fronteira.

Esse projeto esteve em andamento até o ano de 2012, sendo interrompido pelas escolas do Paraguai, sob a alegação de não haver respaldo econômico aos professores paraguaios que tinham que bancar seus custos com transporte, para que houvesse o cruce.

Ressalta-se que nesta mesma escola, em 2013, na busca de atendimento à formação continuada de professores na perspectiva da educação intercultural, ocorreu um curso de atualização que, segundo informações informais, deverá ser expandido em 2014.

O curso denominado “Programa das Escolas Interculturais de Fronteira”, está pautado nas políticas educacionais e foi implantado em parceria com a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), justificando-se por estar estrategicamente localizada em área de fronteira.

O Programa, totalizando 160h, tem como objetivo instrumentalizar docentes de escolas de fronteira, buscando capacitação aos professores de escolas públicas, que trabalham nessa área, para que possam aprimorar conhecimentos e atender à diversidade cultural na perspectiva de estudos sobre o bilinguismo e a interculturalidade.

2.2.3 O Projeto Político Pedagógico e a multiculturalidade

Para os objetivos desta pesquisa, consideramos a necessidade de estudar a fronteira em seus aspectos culturais, visando à atitude docente, até mesmo como concretização do exercício de cidadania dos habitantes locais, ainda mais porque essa fronteira é seca, isto é, apenas uma rua divide os dois países, o que favorece o trânsito dos habitantes de um lado para o outro e, conseqüentemente, um intenso contato entre as populações.

Isto nos remete aos Parâmetros Curriculares Nacionais, que, a propósito dos chamados “temas transversais”, buscam valorizar os contatos e as interações entre as diversas modalidades do saber, chamando também a atenção para os aspectos multiculturais e de proteção às minorias, raciais ou não.

Quanto a esses elementos, acrescentamos que um sistema educacional mais justo deve buscar entender o ser humano, a partir da sua comunidade de vida, constituída numa determinada cultura. Considerando-se, pois, “como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significado que ele mesmo teceu” (GEERTZ, 1989, p. 4).

Alguns professores universitários que vivem na região de fronteira, que possuem experiência na educação básica, ao descreverem sua prática docente, pontuam que nas escolas urbanas de Ponta Porã é recebido um número representativo de estudantes de diferentes nacionalidades e com características diversas.

É necessário que se observe como essas diferenças são tratadas pelos professores e se os aspectos culturais, históricos, afetivos, entre outros, dos diferentes grupos sociais, são considerados, como ampara a legislação educacional.

Por isso, torna-se necessário ter em mente que, mesmo que as “reflexões sobre currículo e sobre formação de professores desconsiderem a multiculturalidade, ela estará presente nos sistemas escolares, nas escolas, nas salas de aula, nas experiências de comunidade escolar, afetando inevitavelmente as ações e as interações de seus diferentes sujeitos” (MOREIRA, 2001, p. 85), fazendo-se necessária uma educação intercultural.

Pelos fatos elencados e aqui descortinados, acredita-se que na fronteira se configura um cenário cultural multifacetado e digno de estudo, visto que as escolas brasileiras ainda apresentam um currículo tradicional homogêneo, influenciado pela cultura luso-brasileira.

No entanto, ao atravessar a rua, encontra-se, já no Paraguai, a influência espanhola com um recente resgate cultural indígena. O país é bilíngue, e isto faz com que desde cedo as crianças aprendam o guarani e o espanhol e alternem as duas línguas no uso cotidiano. Crianças desse tipo muitas vezes vêm ser alfabetizadas no Brasil, ou se apresentam em anos posteriores, incluindo-se até o nível universitário.

Dessa forma, percebe-se que o cotidiano dessa fronteira se compõe de uma dinâmica entre as culturas, necessitando da compreensão maior dos educadores da região sobre as diferenças, que ocorrem dentro do mesmo sistema.

Sobre o assunto, Candau (1997) ressalta a importância da formação docente que priorize o saber, o fazer e o ser cultural, uma didática de relevantes saberes na docência, uma vez que “as questões culturais e seu impacto sobre a escolarização não têm sido incluídas de forma explícita e sistemática nos processos de formação docente” (p. 238).

Embora essa formação, na atualidade, busque caminhar para uma reflexão mais crítica, ela ainda precisa ser reavaliada, principalmente nos cursos de formação docente, que nos últimos vinte anos vêm se intensificando em nosso país, pautados em pesquisas e reflexões de especialistas na área, assim como têm sido reformulados os currículos dos inúmeros cursos que se destinam a esse preparo.

Entretanto, Moreira (2001) ressalta que, “apesar do avanço teórico e das propostas inovadoras implementadas, as configurações básicas do sistema de formação de professores não se têm alterado significativamente” (p. 81).

Essa preocupação com a formação de educadores mais competentes para trabalharem os problemas na região de fronteira, fez com que fosse pensado um projeto inovador para a efetivação de uma educação, voltada à multiculturalidade, vigente na região de fronteira.

Desta forma, este pesquisador, nos faz compreender melhor a realidade, que ocorre nos dias atuais, dentro da necessidade de uma formação docente mais adequada, na busca de um atendimento educacional mais eficiente, numa sociedade em constante transformação, especificamente na região de fronteira, em que a identidade constantemente se coloca em crise, diante das experiências sociais, familiares e escolares.

Conforme Geertz (1989) é preciso perceber a multiculturalidade vigente na região de fronteira, pois:

não é um poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos;

ela é um contexto, algo dentro do qual eles (os símbolos) podem ser descritos de forma inteligível – isto é, descritos com densidade (p. 24).

Portanto, acredita-se que há muito que aprender sobre fronteiras, principalmente no que diz respeito às diferenças culturais, sociais, econômicas, religiosas, entre outras, pois é nesse espaço de convívio diário que emerge o hibridismo cultural, e é nesse hibridismo cultural, nessa educação intercultural que se devem basear os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas da fronteira.

Para isso, é necessária a união, na busca de uma vivência voltada para a educação que possa atender a todos, sem distinção de cor, raça ou etnia, espaço de diferenças culturais em que convivem os moradores da região de fronteira.

É preciso ter a consciência de que no entrelaçar das diferenças, em que emergem conflitos e negociações, aos poucos, por meio dessa consciência se vai aprendendo e crescendo, no esforço de construir a verdadeira cidadania.



A pedido da autora os Capítulos 3 e 4 foram retirados do pdf.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho de dissertação foi compreender o modo como se manifestam e são incorporadas, em âmbito curricular, as questões da diversidade cultural e da interculturalidade em escolas públicas municipais da região de fronteira. Tomou-se como objeto de estudo os Projetos Políticos Pedagógicos de três escolas municipais de Ponta Porã - MS, buscando identificar se as ações propostas nos Projetos Políticos Pedagógicos atenderiam efetivamente às demandas da região e quais ações seriam essas.

As questões e urgências da diversidade cultural e da interculturalidade nas escolas municipais pesquisadas estão presentes nos espaços escolares, na representatividade de seus sujeitos, em suas identidades, sua língua e nas manifestações de seus costumes. No entanto, efetivamente essas questões não estão sendo abordadas com a amplitude necessária, considerando-se a complexidade do tema, por faltarem ações planejadas nos seus Projetos Políticos Pedagógicos.

Na identificação dessas ações as respostas dadas pelos(as) profissionais aos questionamentos feitos direcionaram as falas das entrevistadas para as temáticas: nacionalidade (domicílio) x etnia (origem), benefícios e Projeto Político Pedagógico, como elemento principal que abarca as ações geradas por tais temáticas. Dessa maneira, ao se falar em nacionalidade x etnias, a constatação dos fatos gerou um estranhamento, uma angústia da pesquisadora diante da situação vivenciada na fronteira pelos alunos e professores, devido a um expressivo número de alunos “paraguaios”, denominados de “brasiguaios”, com diferentes línguas ouvidas nas salas de aula e nos espaços escolares pesquisados.

Percebeu-se, então, que a questão da nacionalidade e da etnia, avultada na pesquisa, refletia essa angústia, sentida num grito, num pedido de socorro das crianças, e das professoras no caminho do processo ensino aprendizagem. Neste aspecto, os alunos são capazes de se comunicarem entre si, nos idiomas que dominam: guarani e espanhol, porém não são capazes de se comunicar com o educador, o qual traz também essa inaptidão e necessita de intérpretes-alunos para auxiliá-lo na transmissão de seus ensinamentos. E, se isto não acontece, os professores silenciam a voz das crianças, deixando-as em agonia, fazendo-as arrastar-se, por longo período de tempo, por uma alfabetização em língua que não é a língua materna delas, já que a educação é brasileira e é a língua portuguesa que se lhes impõe, abruptamente, ferindo-se um dos princípios básicos da educação: o respeito ao outro.

Avulta-se assim, nas entrevistas, a dificuldade das escolas pesquisadas em encontrarem um caminho que respeite essas diferenças, existentes na região, em prol do aluno que se apresenta como brasileiro, mas na realidade, é paraguaio, conforme os documentos e declarações a respeito da etnia e do domicílio paraguaio (vide fotos, gráficos e quadros apresentados).

Esse estranhamento, constatado na pesquisa, sobre os motivos que levam os pais paraguaios a procurarem o Brasil como nacionalidade de registro para seus filhos, ultrapassa as questões educacionais e remete a fatores de cunho social. Uma vez que a maioria das crianças matriculadas possui documentação brasileira, isso garante a elas benefícios nas diferentes áreas sociais, permitindo-lhes acesso a serviços gratuitos na área educacional, tais como uniforme, merenda escolar, material didático (livro nas escolas municipais)⁵⁵, gratuitos, além da possibilidade de “melhoria de vida”. Os alunos participam também de atividades culturais, viajam por intermédio da escola, assistem a filmes, teatros gratuitos ou a preços irrisórios e tomam parte em atividades esportivas, o que, no entender dos pais, garantirá uma vida melhor no futuro, por meio de melhores chances de emprego.

Ainda com relação a benefícios, pela força da legislação social, abrem-se também perspectivas diferenciadas ao aluno, como atendimento odontológico na unidade escolar, além de atendimento médico, psicológico e oftálmico nas unidades de postos de saúde e consultórios médicos, e o recebimento de remédios, vacinas, óculos, professores de recursos para atendimento de alunos com necessidades educativas especiais. Esses benefícios fazem com que os pais atravessem a fronteira, ainda que seus filhos possam sofrer, durante o processo de alfabetização ou do ensino aprendizagem; ou venham a passar constrangimentos entre os muros escolares brasileiros e em situações sociais diversas.

Em relação à análise dos documentos e das respostas das entrevistadas sobre o documento maior da escola, em seu processo ensino aprendizagem (os Projetos Políticos Pedagógicos), tentando saber o modo como se manifestam e são incorporadas no espaço escolar as diversidades culturais da região, constatou-se que as escolas estão abordando, ou melhor, deixando de abordar a diversidade cultural e intercultural tanto em seus âmbitos escolares, como nos diferentes projetos norteadores das ações das escolas, pois se percebeu que não houve ações claras e precisas que identificassem as demandas culturais da região.

⁵⁵ Neste ano de 2014 nas escolas municipais já houve, conforme reportagem no “Jornal regional” a distribuição gratuita aos alunos de: cadernos, canetas, lápis pretos e coloridos, régua, compassos, transferidores, esquadros e borrachas, além dos itens já citados no texto.

Evidenciou-se pela pesquisa que, em geral, as escolas já têm um projeto e construí-lo, muitas vezes, é colocar-lhe uma fachada; mas é imprescindível que este trabalho seja revisto pelas comunidades escolares, pois é ele que deveria ser a bússola, o norte, o guia das escolas e o ponto de partida de todo planejamento a ser efetuado. Portanto, além de ser elaborado todos os anos, devem, para ser efetivado, ser elencadas ações a serem executadas por todos que fazem parte da comunidade escolar, em cumprimento de “seus propósitos e intencionalidades”, o que não acontece porque são muitos os empecilhos arrolados.

Há, mesmo, muitas resistências projetadas, muitos limites contra os quais os professores e as escolas se batem como um todo ou que se impõem a si mesmos, na construção de discursos paliativos para um trabalho que até hoje não tem sido levado a sério ou mesmo que ainda não foi incorporado pelo grupo, como sua responsabilidade. As desculpas ou fatos apontados são muitos, pois a construção de um Projeto Político Pedagógico não é uma tarefa fácil, e isso se refletiu nas falas, com o argumento de que não se tem tempo, que não se tem pessoal qualificado devido à rotatividade de profissionais, nas escolas, ano a ano, o que dificulta muitas vezes essa formação de uma equipe engajada, ingrediente, em potencial, formativo das situações que constituiriam o trabalho efetivo escolar.

Os profissionais da educação direção, coordenação pedagógica, professores e funcionários administrativos, que fazem parte da organização do ambiente de trabalho escolar, aprendem uns com os outros e podem fazer do exercício do trabalho de construção do Projeto Político Pedagógico um objeto de reflexão e pesquisa, em consonância com as propostas e as intencionalidades das escolas, em seus planos de ação.

Talvez seja essa organização do ambiente de trabalho, esse exercício coletivo de reflexão que esteja faltando nos espaços escolares do município. Após as leituras, as observações “in loco” e as entrevistas realizadas, constatou-se que, apesar de se supor que o Projeto Político Pedagógico deve ser o documento balizador das ações educativas e um “organograma” auxiliar da função gestora das unidades escolares, esse documento legal, contradizendo seus construtores, continua a ter, na comunidade escolar, a função de ser mais um papel burocrático do que o documento norteador das ações em prol de uma qualidade significativa e de uma educação libertária, como se entende, em um sentido amplo, que deve ser a educação. Ele não atende, pois, pelas declarações transcritas, à diversidade cultural da comunidade escolar das escolas pesquisadas; antes, perpetua o discurso de dominação, por falta de conhecimento dos profissionais sobre a diversidade cultural e a interculturalidade.

Por esses fatos arrolados, é preciso ressaltar, mais uma vez, que a região de fronteira deve ser considerada como um espaço de trocas, de transformações dinâmicas que se constituem num feixe de relações e intercâmbios entre perspectivas sociais, econômicas, étnicas, políticas, culturais e tecnológicas, diversificadas, que precisam ser revistas e respeitadas, a partir de relações de negociações, em todos os seus aspectos. Deve-se levar em conta o processo das dimensões educacionais, pois a construção da diversidade cultural, que a educação permeia, avulta em diferentes situações de contato com a cultura do outro, permitindo uma ampliação da ótica sobre educação que vai além da tolerância, no encalço de concretizar a educação intercultural.

Diante da complexidade e da riqueza dos dados coletados nas entrevistas, e dadas as observações feitas, percebeu-se que muitas outras vertentes poderiam ser trazidas para este trabalho. No entanto, elas não foram aqui contempladas por se acreditar que fugiriam daquilo a que se propôs a pesquisadora, ao delinear o norte da pesquisa. Mesmo assim, esse fato se evidenciou na riqueza do *corpus* colhido, o que talvez possa incentivar outros pesquisadores a se aventurem por esses caminhos aqui delineados no lócus da pesquisa, ou seja, a região fronteiriça, a qual oferece a olhos mais atentos um leque de possibilidades de estudos no cenário multi e intercultural.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, J. L. C. *Fronteiras em movimento e identidades nacionais: a imigração brasileira no Paraguai*. Fortaleza. 2005. 274 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005.
- ALBUQUERQUE, José Lindomar Coelho. *As línguas nacionais na fronteira Paraguai-Brasil*. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FRONTEIRAS ÉTNICO-CULTURAIS E FRONTEIRAS DA EXCLUSÃO. O desafio da interculturalidade e da equidade: a etnicidade no contexto de uma sociedade intercultural, 3, 2006.
- AZEVEDO, Janete M.L. de. *Implicações da nova lógica de ação do Estado para a educação municipal*. Revista Educação & Sociedade n. 80 Campinas: CEDES, 2002.
- AZIBEIRO, Nadir Esperança. *Educação intercultural e complexidade: desafios emergentes a partir das relações em comunidades populares*. In: FLEURI, Reinaldo Matias (org.). *Educação intercultural: mediações necessárias*. Rio de Janeiro: Ed. DP&A, 2003.
- BETINI, Geraldo Antônio. *A Construção do Projeto Político Pedagógico da Escola*. Educ@ção – Ver. Ped. – Unipinhal – Esp. Sto. Do Pinhal – SP, v. 01, n. 03, jan./dez. 2005.
- BAUMAN Zygmunt. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi/ZygmuntBauman; tradução, Carlos Alberto Medeiros*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.
- BAUMAN Zygmunt. *O Mal-Estar da Pós-Modernidade*. 1.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.
- BHABHA, Homi. O. *Local da cultura*. Belo Horizonte: Ed.UFMG, 2007.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- BRUNO, Marilda Moraes Garcia; SUTTANA, Renato. (Org.). *Educação, diversidade e fronteiras da in/exclusão*. Dourados: UFGD, 2012. 224 p.
- CANCLINI, Nestor García. *Consumidores e Cidadãos: conflitos multiculturais da globalização*. Rio de Janeiro: UFRJ, 4.^a ed., 2001.
- CANCLINI, Nestor García. *Culturas Híbridas: Estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: EDUSP, 2008.
- CANDAU, V. M. (org.). *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- CANDIA, Ana Cristina Espínola. *Projeto “Dois Países, uma só Cultura*. Diretora da Escola Pólo Municipal Ramiro Noronha. Projeto Político Pedagógico. Ponta Porã, 2012.
- CORRÊA, Lúcia Salsa. *História e Fronteira, O Sul de Mato Grosso 1870-1920*. Campo Grande: Editora UCDB, 1999.
- CUNHA, Antônio Geraldo da. *Dicionário etimológico da língua portuguesa*. 4. ed. revista pela nova ortografia. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.
- CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 1991.
- DUSSEL, Enrique. *Ética da Libertação: na idade da globalização e da exclusão*. Petrópolis, RJ, Editora Vozes. 2000.
- ELIAS, N. *Introdução à sociologia*. Nova Biblioteca 70. Edições 70 Lda. 1999.

- ELIAS, Norbert & SCOTSON, John L. *Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.
- ELIAS, Norbert. Sobre os seres humanos e suas emoções: um ensaio sob a perspectiva da sociologia dos processos. In: GEBARA, Ademir; WOUTERS, Cas. (Orgs.). *O controle das emoções*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009. p. 19-46.
- FAZENDA, Ivani. *Práticas interdisciplinares na escola*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *Interdisciplinaridade: um projeto em parceria*. São Paulo: Loyola, 1991. Coleção Educar. v. 13.
- FERREIRA, André Soares; SUTTANA Renato. *O sujeito fronteiro: identidade ou diferença?*. In: BRUNO, Marilda Moraes Garcia; SUTTANA Renato. (Org.) *Educação, diversidade e fronteiras da in/exclusão*. Dourados, MS: Editora da UFGD, 2012.
- FERREIRO, Emilia. *Reflexões Sobre Alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2000. 104p.
- FLEURI, Reinaldo Matias. *Multiculturalismo e interculturalismo nos processos educativos*. In: CANDAU, V. M. (org.) *Ensinar e aprender, sujeitos saberes e pesquisa*. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (Endipe). Rio de Janeiro: Ed. DP&A, 2000.
- FLEURI, Reinaldo Matias (org.). *Intercultura: estudos emergentes*. Ijuí: Rio Grande do Sul. Ed. Unijuí, 2001.
- FLEURI, Reinaldo Matias (org.). *Educação intercultural: mediações necessárias*. Rio de Janeiro: Ed. DP&A, 2003.
- FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.
- FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. Tradução Salma Tannus Muchail. — 8. ed. — São Paulo : Martins Fontes, 1999. (Coleção tópicos).
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 13. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 4. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Política e Educação*. 3. ed. São Paulo, Cortez, 1997.
- FREIRE, Paulo. *Educação Como prática da Liberdade*. 23. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1999-A.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999-B.
- GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. *Autonomia da escola: princípios e propostas*. Cortez: Instituto Paulo Freire, 2002.
- GEERTZ, Clifford. *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro. LTC-Livros Técnicos e Científicos Editora S.A., 1989.
- GEERTZ, Clifford. *Nova luz sobre a antropologia*. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro. Jorge Zahar, 2001.
- GEERTZ, Clifford. *O Saber Local: Novos ensaios em antropologia interpretativa*. 6. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro, Editora Vozes, 2003.

- GOIRIS, F.A.J. *Descubriendo la frontera: Historia, sociedad y política en Pedro Juan Caballero*. Paraguai: Inpag, 1999.
- GUASCH, P. A.; ORTIZ, P. D. *Diccionario castellano-guarani*. Sintactico-fraseologico-ideologico. 13 ed. CEPAG: Asuncion, Paraguay, 1998.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade/ Stuart Hall; Tradução Tomás Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro*. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. *Dicionário básico de filosofia*. 3ª ed. rev. e ampliada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996.
- JOSGRILBERT, Maria de Fátima Viegas. *O sentido do projeto em educação: uma abordagem interdisciplinar*. Tese de doutoramento. PUC/SP, 2004.
- KUPER, Adam. *Cultura: a visão dos antropólogos*. Tradução Mirtes Frange de Oliveira Pinheiros. Bauru, SP: EDUSC, 2002.
- KRAMER, Sonia. *Propostas Pedagógicas ou Curriculares: Subsídios para uma leitura crítica*. In MOREIRA, Antônio Flávio B (ORG.). *Currículo: Políticas e Práticas*. 4.ed. Campinas, SP, Editora Papirus, 2001.
- LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo A. de. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 11. ed. São Paulo: EPU, 2010.
- LIBANEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 5. ed. revista e ampliada. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.
- LIBANEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 6. ed. revista e ampliada. São Paulo: Heccus Editora, 2013.
- MACHADO, Lia Osorio. *Limites, fronteiras, redes*. In T.M.Strohaecker, A.Damiani, N.O.Schaffer, N.Bauth, V.S.Dutra (org.). *Fronteiras e Espaço Global*, AGB-Porto Alegre, Porto Alegre, 1998, p.41-49.
- MARQUES, Denise Helena França. *Circularidade na fronteira do Paraguai e Brasil: o estudo de caso dos “brasiguaios”*. (Tese de doutorado). Belo Horizonte: UFMG, 2009.
- MARTINS, José de Souza. *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.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org); DESLANDES, Suely Ferreira; NETO, Otávio Cruz; GOMES, Romeu. *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- MEZOMO, João Catarin. *Gestão da qualidade na escola: princípios básicos*. São Paulo: Terra, 1994.
- MOREIRA, Antônio Flávio B (org.). *Currículo: Políticas e Práticas*. 4. ed. Campinas, SP, Editora Papirus, 2001.
- MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria (orgs.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

- NETO, Otávio Cruz. *O trabalho de campo como e descoberta e criação*. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- NICOLESCU, Basarab et al. *Educação e transdisciplinaridade*. Brasília: Unesco, 2000.
- OROFINO, Maria Isabel. *Mídia e educação: contribuições dos estudos da mídia e comunicação para uma pedagogia dos meios na escola*. In: FLEURI, Reinaldo Matias (org.). *Educação intercultural: mediações necessárias*. Rio de Janeiro: Ed. DP&A, 2003.
- PADILHA, Paulo Roberto. *Planejamento dialógico: como construir o projeto político pedagógico da escola*. 5. Ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2005.
- PARO, Vitor Henrique. *Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino*. São Paulo: Ática, 2007.
- PEREIRA, J. H. V. *Migrações de estudantes na fronteira do Brasil com o Paraguai*. Dissertação (Mestrado). Campo Grande: UFMS, 1997.
- PEREIRA, J. H. V. *Educação e fronteira: processos identitários de migrantes de diferentes etnias*. Tese (Doutorado). São Paulo: FEUSP, 2002.
- PEREIRA, J. H. V. *Escolas de fronteira: espaços de trocas, diálogos e aproximações*. In: OSÓRIO, A. C. N.; PEREIRA, J. H. V.; OLIVEIRA, T. C. M.. (Org.). *América Platina: textos escolhidos*. Campo Grande: UFMS, 2007, v. II, p. 131-152.
- PEREIRA, J. H. V. *Diversidade cultural nas escolas de fronteiras internacionais: o caso de Mato Grosso do Sul*. *Revista Múltiplas Leituras*, v.2, n.1,51-63, jan./jun. 2009. Campo Grande: UFMS.
- PEREIRA, Jacira Helena do Valle. *A especificidade de formação de professores em Mato Grosso do Sul: limites e desafios no contexto da fronteira internacional*. *InterMeios: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, Campo Grande, MS, v.15, n.29, p.106-119, jan./jun. 2009.
- RAFFESTIN, Claude. *Prefácio*. In: OLIVEIRA, Tito Carlos Machado de. (Org.). *Território sem limites*. Campo Grande, UFMS, 2005.
- REAL, Giselle Cristina Martins. *Impactos da Expansão da Educação Superior na Mobilidade Estudantil: o Eixo Brasil-Paraguai*. Dourados, MS: Editora da UFGD, 2008.
- SANCHES, Roseli Áurea Soares. *Fotografias sociolinguísticas sob a perspectiva das atitudes linguísticas na região de fronteira: Ponta Porã e Pedro Juan Caballero*. 2006. 186 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós- Graduação em Letras, área de concentração Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Três Lagoas - MS, 2006.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. *As culturas negadas e silenciadas no currículo*. in: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *Alienígenas na sala de aula*. Uma introdução aos estudos culturais em educação. 5ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- SANTOS, José Luis. *O que é cultura*. 16. ed. São Paulo. Brasiliense, 2009.
- SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *Alienígenas na sala de aula*. Uma introdução aos estudos culturais em educação. 5ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *O que é afinal estudos culturais?* Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOUZA, M. I. P. de e FLEURI, R. M. *Entre limites e limiães de culturas: educação na perspectiva intercultural*. In: FLEURI, Reinaldo Matias (org.). *Educação intercultural: mediações necessárias*. Rio de Janeiro: Ed. DP&A, 2003.

TOURAINÉ, A. *Poderemos viver juntos?* Petrópolis: Vozes, 1998.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Educação básica: Projeto político-pedagógico; Educação Superior: Projeto político-pedagógico*. Campinas, SP: Papirus, 2004.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org) *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. 14ª edição. Campinas: Papirus, 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault & Educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VIEIRA, R.S. *Educação Intercultural: uma proposta de ação no mundo multicultural*. In: FLEURI, R. M. (Org). Ijuí: Ed. Unijuí, 2001).

WEBER, M. *Ensaio de Sociologia*. Conceitos básicos de Sociologia. São Paulo, Ed. Moraes, 1987.

DOCUMENTOS:

BRASIL. Lei nº. 5692/71. *Constituição da República Federativa do Brasil*, de 05 de outubro de 1988. Da Educação, da Cultura e do Desporto. Brasília, 1988.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. *Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil*. Brasília, 1990.

_____. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEF, 2002.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, 1996.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais de 1ª a 4ª séries*. Brasília: MEC/SEF, 1997. 8 v.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEF, 2002.

_____. *Conselho Escolar e o financiamento da Educação no Brasil*, elaboração Luiz Fernandes. Dourados et al. Brasília; Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, papel exortado por muitos pensadores, 2006.

UNESCO, (1978). *Declaração sobre a raça e os preconceitos raciais*. Paris: Unesco.

SITES PESQUISADOS

QUAL A DIFERENÇA ENTRE LIMITE, DIVISA E FRONTEIRA? Disponível em: <http://www.oragoo.net/qual-a-diferenca-entre-limite-divisa-e-fronteira/>. Acesso em 01 out. 2012.

PROJETO ESCOLA BILÍNGÜE DE FRONTEIRA (PEBF). Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12586:escola-de-fronteira&catid=341:escola-de-fronteira&Itemid=835/. Acesso em 11 out. 2012.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE) Disponível em: <http://www.mec.gov.br> . Acesso em 21 ago. 2013.

APÊNDICES

APÊNDICE A –

Ponta Porã, 07 de março de 2013

Secretária Municipal de Educação de Ponta Porã

Sra. Professora Denise de Oliveira

SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA

Eu, Emne Mourad Boufleur, mestranda na área de educação, da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD); R.G.A.: 2011001728, venho através deste solicitar autorização para fazer pesquisa nas escolas da fronteira.

A dissertação do mestrado tem como título inicialmente: **DIVERSIDADE E INTERCULTURALIDADE EM ESCOLAS PÚBLICAS DA REGIÃO DE FRONTEIRA BRASIL PARAGUAI: UMA LEITURA DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO**. Pretende-se pesquisar escolas que estão localizadas na área mais próxima da linha de fronteira, com o objetivo de saber como está sendo trabalhada a diversidade e a interculturalidade na região, uma vez que embora não haja dados comprovados recebemos todos os anos alunos do outro país que são bilíngues e até trilingues e temos que dar conta de alfabetizá-los sem que o IDEB leve em conta a diversidade e a responsabilidade que nos cabe.

Para tanto, a pesquisadora necessitará ter acesso aos Projetos Políticos Pedagógicos dessas escolas, assim como, o número de alunos matriculados para comprovação de que são brasileiros, tirar fotos sem identificação das crianças nos horários de entrada e saída para comprovação de placas paraguaias e das crianças nesses horários atravessando a linha fronteira. Posteriormente pretende-se ter contato com a direção, coordenação e as professoras dos anos iniciais para que possam responder por meio de entrevista descrevendo a realidade enfrentada no cotidiano e suas maiores dificuldades na alfabetização dessas crianças.

A pesquisadora tem como objetivo contribuir com as escolas do município repassando para a secretaria de educação e para as escolas pesquisadas um retorno para que possam compreender melhor a realidade e possa aprimorar o trabalho educacional relacionado à alfabetização dos anos iniciais na região de fronteira.

Certa da costumeira atenção antecipo agradecimentos.

Atenciosamente.

Emne Mourad Boufleur

**APÊNDICE B–
FICHA DE INFORMANTE**

O senhor (a) educador (a) autoriza gravar a entrevista e posteriormente utilizá-la na análise da temática sobre o processo cultural na educação?

ENTREVISTA AOS PROFESSORES, COORDENADORES E DIRETORES.

1-Você participou da construção do Projeto Político Pedagógico desta escola? De que maneira?

2- Qual a relação do Projeto Político Pedagógico com os conteúdos trabalhados na escola?

3- Na Escola em que trabalha todos os alunos matriculados são de nacionalidade brasileira? Existem alunos que são de outra nacionalidade? Há alunos que residem em outro país? Em que quantidade ou porcentagem? Que diferenças culturais e étnicas podem ser percebidas?

4- Muitos brasileiros nos últimos anos vêm para estudar no Paraguai. Em sua opinião por que os paraguaios vêm estudar em escolas brasileiras?

5- Como são trabalhadas as “diferenças culturais” na escola, incluindo o idioma na alfabetização das crianças?

6- Qual o seu ponto de vista sobre as práticas relacionadas à diversidade cultural na escola?

7- Você já participou de estudos sobre diversidade cultural e educação intercultural? Caso tenha feito, como vê essa proposta de educação?

8- No seu entender as equipes gestoras têm se preocupado com as questões da diversidade cultural e do diálogo e troca entre as culturas (interculturalidade) em sua escola? Como?

APÊNDICE C-



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-MESTRADO

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DA ENTREVISTA

Depois de receber esclarecimentos sobre a pesquisa intitulada “**Diversidade cultural e interculturalidade: desafios de escolas públicas na fronteira Brasil Paraguai**”, cujo objetivo é verificar como se manifestam e são incorporadas, em âmbito curricular a partir do Projeto Político Pedagógico, as questões da diversidade cultural e da interculturalidade em escolas públicas da região de fronteira entre Brasil e Paraguai, no Estado de Mato Grosso do Sul. Trata-se de uma pesquisa a ser realizada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, nível de Mestrado, da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), sob orientação do professor Dr. Renato Nésio Suttana. **AUTORIZO**, por meio deste termo, a realização de minha entrevista sem custos financeiros a nenhuma parte.

Esta **AUTORIZAÇÃO** foi concebida mediante o compromisso de garantia dos seguintes direitos: 1. Poderei ler a transcrição de minha entrevista; 2. Os dados coletados serão usados exclusivamente para gerar informações para a pesquisa aqui descrita e outras publicações dela decorrentes, quais sejam: revistas científicas, congressos e jornais; 3. Minha identificação não será revelada em nenhuma das vias de publicação das informações geradas; 4. Qualquer outra forma de utilização dessas informações somente poderá ser feita mediante minha autorização; 5. Serei livre para interromper minha participação na pesquisa a qualquer momento e/ou solicitar a posse da descrição de minha entrevista.

Dourados/MS, 15 de maio de 2013

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador responsável

APÊNDICE D-



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-MESTRADO

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO DE VOZ

Depois de receber esclarecimentos sobre a pesquisa intitulada “**Diversidade cultural e interculturalidade: desafios de escolas públicas na fronteira Brasil Paraguai**”, cujo objetivo é verificar como se manifestam e são incorporadas, em âmbito curricular a partir do Projeto Político Pedagógico, as questões da diversidade cultural e da interculturalidade em escolas públicas da região de fronteira entre Brasil e Paraguai, no Estado de Mato Grosso do Sul. Trata-se de uma pesquisa a ser realizada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, nível de Mestrado, da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), sob orientação do professor Dr. Renato Nésio Suttana. **AUTORIZO**, por meio deste termo, a realização da gravação de minha entrevista sem custos financeiros a nenhuma parte.

Esta **AUTORIZAÇÃO** foi concebida mediante o compromisso de garantia dos seguintes direitos: 1. Poderei ler a transcrição de minha gravação; 2. Os dados coletados serão usados exclusivamente para gerar informações para a pesquisa aqui relatada e outras publicações dela decorrentes, quais sejam: revistas científicas, congressos e jornais; 3. Minha identificação não será revelada em nenhuma das vias de publicação das informações geradas; 4. Qualquer outra forma de utilização dessas informações somente poderá ser feita mediante minha autorização; 5. Serei livre para interromper minha participação na pesquisa a qualquer momento e/ou solicitar a posse da gravação e transcrição de minha entrevista.

Dourados/MS, 15 de maio de 2013

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador responsável

APÊNDICE E–

MARCOS DA EVOLUÇÃO DOS FATOS QUE DERAM ABERTURA AO RECONHECIMENTO DA DIVERSIDADE CULTURAL E DA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL NA EUROPA E NO BRASIL⁵⁶



* 1945- Após a Segunda Guerra Mundial, a Europa, principalmente, a Inglaterra acolhe os imigrantes do sul do mundo com o objetivo de reconstruir a sociedade destruída pelos conflitos bélicos.

** 1950- No final da década surgem conflitos por ordem racial havendo por parte do governo inglês redução do ingresso e dos direitos de imigrantes, ao mesmo tempo buscou-se integrar os que já viviam ali à cultura britânica. Concomitantemente no Brasil surgem os movimentos de “cultura popular”.

*** 1960-1970- Há uma preocupação com a integração passando para a educação a busca de promover a assimilação dos estrangeiros.

Em 1960, no Brasil há avanços com a proposta de Paulo Freire que visava promover a alfabetização de adultos, respeitando sua vivência e cultura, buscando a aprendizagem significativa.

Em 1964- Com o Golpe Militar, houve retrocesso, pois havia rigoroso controle da censura, causando alienação da cultura.

Em 1970- Quebra o silêncio e surgem novamente os movimentos sociais e culturais que almejam os seus direitos. Idem ao contexto brasileiro, na Inglaterra há pressões de filhos e netos de imigrantes que já eram cidadãos ingleses reivindicando direitos fazendo surgir vários projetos multiculturais.

**** 1970-1980- 1978- Acontece a Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em sua 20ª reunião, no dia 27/11/78, em Paris, onde é aprovada a “Declaração sobre a raça e os preconceitos raciais” sendo esta, um dos textos propostos para abertura de conceitos que fundaram a educação intercultural.

***** 1980-1985- Surgem propostas do antirracismo, sendo que as propostas de atividades educativas tinha como fim aprimorar a consciência de cada um.

*****1988- No Brasil, A Constituição Federal foi um marco na redefinição das relações entre o Estado brasileiro e as sociedades indígenas.

*****1996- Aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96).

***** 1997- Lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais que elegeram a Pluralidade Cultural como um dos eixos Transversais (Brasil, Ministério da Educação).

⁵⁶ Linha do tempo elaborada a partir do artigo “Intercultura e Educação” de Reinaldo Matias Fleuri. Segundo o autor contribuíram na elaboração dos subsídios para este artigo Maria Izabel Porto de Souza, Silvana Maria Bitencourt e Lia Vainer Schucman.