

EDUCAÇÃO NA TRÍPLICE FRONTEIRA: CRIANÇAS FALANTES DE ESPANHOL NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE FOZ DO IGUAÇU

Laura Janaina Dias Amato¹

Barbara Ferreira Lima²

RESUMO

Este artigo foi fundamentado em uma pesquisa que buscou compreender como se pensava o ensino de crianças falantes de espanhol no âmbito da rede pública municipal – 1ª a 5ª série – da cidade de Foz do Iguaçu que se encontra em uma região de Tríplice Fronteira com Argentina e Paraguai. Para isso se propôs a análise discursiva dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) de doze escolas e a observação de base etnográfica em três diferentes escolas da região: duas escolas no bairro do Morumbi e uma escola no bairro do Porto Meira. Objetivou-se com isso elencar se havia no contexto educacional reflexões que abordavam a educação inclusiva de crianças não-brasileiras nas escolas de Foz do Iguaçu, aspecto cada vez mais crescente que reflete a realidade sociohistórica da cidade. Para tanto, nos baseamos na teoria de currículos (PADILHA e GADOTI, 2003; VEIGA, 2002 e 2009) e o ensino intercultural (CANDAU, 2008) e com isso, observamos a premente necessidade de se reestruturar o modo de ensinar em uma região historicamente marcada pela diversidade linguística e cultural.

Palavras-chave: Ensino de segundas línguas. Projeto Político Pedagógico. Educação intercultural fronteiriça. Trajetória linguística.

EDUCATION IN THE TRIPLE BORDER: SPEAKING SPANISH CHILDREN IN FOZ DO IGUAÇU SCHOOLS

ABSTRACT

This article was based on a research that sought to understand how was thought the teaching of Spanish-speaking children in the municipal public network - 1st to 5th grade - of the city of Foz do Iguaçu that is in a region of Triple Border with Argentina and Paraguay. For this purpose it was proposed the discursive analysis of the Political Pedagogical Projects (PPPs) of twelve schools and the ethnographic observation in three different schools of the region: two schools in the Morumbi neighborhood and one school in the Porto Meira neighborhood. The objective of this was to list if there were in the educational context reflections that addressed the inclusive education of non-Brazilian children in the schools of

1 Possui graduação em Letras pela Universidade Federal do Paraná (2001), mestrado em Letras pela Universidade Federal do Paraná (2005) e doutorado em Letras pela Universidade Federal do Paraná (2012). Atualmente é pesquisadora associada do Centro Latino-Americano de Estudos em Cultura e professor adjunto IV da Universidade Federal da Integração Latino-Americana. Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Avenida Silvio Américo Sasdelli, 1842 - Bairro Itaipu A, Edifício Comercial Lorivo CEP: 85866-000. Email: laura.amato@unila.edu.br

2 Bacharel em História - América Latina (2019) e atualmente cursa especialização em Ensino de História e América Latina. Tem experiência na área de História e Educação, com ênfase em Ensino de História e Currículo. Email: bfd.lima.2016@aluno.unila.edu.br

Criar Educação, Criciúma, v. 11, nº1, jan/jul 2022.– PPGE – UNESC – ISSN 2317-2452
Foz do Iguaçu, an increasingly growing aspect that reflects the socio-historical reality of the city. Therefore, we are based on curriculum theory (PADILHA and GADOTI, 2003; VEIGA, 2002 and 2009) and intercultural teaching (CANDAUI, 2008) and with that, we see the pressing need to restructure the way of teaching in a region historically marked by linguistic and cultural diversity.

Keywords: Second language teaching. Pedagogical Political Project. Intercultural border education. Language trajectory.

INTRODUÇÃO

Este trabalho é parte do resultado de uma pesquisa que pretendeu refletir sobre o ensino de crianças falantes de espanhol nas escolas municipais de Foz do Iguaçu. Um dos objetos era compreender as relações de dificuldades e enfrentamentos que se desenvolvem no contexto do cotidiano escolar, onde a realidade da presença de crianças não-brasileiras e não-falantes de português como língua 1 (L1) atravessa a prática docente das professoras³ como uma problemática imediata.

Estas crianças matriculadas no Ensino Fundamental I da rede municipal de Foz do Iguaçu são, na sua maioria, nascidas em países da América Latina, incluindo as crianças brasileiras neste ensejo. Partimos de uma premissa básica: a maior parte das crianças é latino-americana e compartilham de um mesmo status sociocultural construído. Optamos por informar que estas crianças são “falantes de espanhol” ao invés de “latino-americanas”, justamente pelo apontado anteriormente. E preferimos não utilizar o termo “hispano-falantes”, pois se deve ao inconveniente de acabar se referindo ao período de colonização hispânica – portuguesa e espanhola – nas Américas para denominar atualmente a fala das crianças.

A cidade de Foz do Iguaçu conta com uma população de cerca de 270 mil habitantes e localiza-se em uma região de tríplice fronteira, com as margens do Rio

³ Neste trabalho optamos por usar o generalizante feminino, tendo em vista que a maior parte das envolvidas é mulher.

Criar Educação, Criciúma, v. 11, nº1, jan/jul 2022.– PPGE – UNESC – ISSN 2317-2452
Paraná fazendo limite com o Paraguai e com o Rio Iguaçu fazendo limite com a Argentina. Este cenário é composto por um grande fluxo de pessoas que circulam entre as fronteiras nacionais, trata-se tanto do fluxo para fins de trabalho, de comércio, como para residir. A cidade conta uma pluralidade étnica muito diversa (OLIVEIRA, 2012), a segunda maior comunidade muçulmana do território nacional localiza-se na cidade iguaçuense, e em todo o Alto Paraná é território de ocupação tradicional dos Guarani (EMGC, 2016). Em meados dos anos 1980 houve um processo de migração em massa de trabalhadores vindos de distintas partes do Brasil e do Paraguai para trabalharem na construção da usina hidrelétrica de Itaipu e que hoje residem e constituíram família na cidade (MAZZAROLLO, 2003; SOUZA, 2009). Dessa forma, conforma-se um cenário linguístico-cultural muito diverso, segundo dados do Plano Diretor Municipal (2016), há mais de dez mil residentes provenientes de 62 (sessenta e dois) países distintos vivendo na cidade iguaçuense.

Este contexto complexo se evidencia também nas escolas municipais. É expressiva a presença de crianças de diferentes nacionalidades e culturas compondo o espaço escolar (RIBEIRO, 2018). Nas escolas de Foz do Iguaçu estudam não apenas crianças brasileiras, bem como paraguaias, argentinas, venezuelanas, árabes e de distintas etnias e origens. Existe ainda o cenário, de crianças que nasceram em território brasileiro, mas que seus pais ou avós são de outros lugares; é comum ter mãe e pai paraguaio ou argentino, avós que falam guarani. E não há somente o caso de crianças que são falantes de espanhol, como aponta pesquisa de Mongelos (2018), existe também a realidade das crianças falantes de língua guarani nas escolas da cidade. Ribeiro (2018) nos apresenta um levantamento da origem nacional das crianças matriculadas na rede municipal de Foz do Iguaçu, contudo este levantamento não aponta as línguas presentes no ambiente escolar e/ou familiar destas crianças. Já Maia, Amato e Cardenas (2016) nos apontam a presença das línguas a partir do estudo de caso feito em uma das maiores escolas municipais, destacando a presença das línguas (espanhol, português e guarani) nas casas destes estudantes.

Diante da evidência que é expressa socialmente pela diversidade cultural que compõe a população da região, entendemos que as crianças que estudam nas



Criar Educação, Criciúma, v. 11, nº1, jan/jul 2022.– PPGE – UNESC – ISSN 2317-2452
escolas públicas da cidade também são diversas entre si. Desse modo, defendemos a pertinência da defesa de uma interculturalidade crítica (WALSH, 2012) como um elemento de necessário no âmbito educacional, como um possível caminho para a compreensão das diferenças e diversidades de forma mais dialética, para pensar a educação fora de uma ótica monocultural.

Neste sentido os Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) são documentos essenciais que podem contribuir para se avançar no âmbito institucional, os debates acerca da educação intercultural e o ensino de segundas línguas nestas escolas de fronteira. Estes documentos são os que norteiam as práticas pedagógicas e administrativas das escolas. Devem, portanto, serem regidos de acordo com a identidade escolar (VEIGA, 2002, 2009), ou seja, deve-se compreender a realidade escolar e com base nela, determinar as diretrizes político-pedagógicas da escola. Aqui entendemos o PPP como um documento discursivo, no qual as práticas são delineadas e constituídas.

A prerrogativa da compreensão e delimitação da identidade escolar, defendida por Veiga (2002, 2009) como uma função intrinsecamente à escrita dos PPPs, reforça a necessidade de se repensar as práticas educativas de acordo com o panorama sociocultural em que vivem os sujeitos de cada comunidade escolar (educadores, alunos, famílias). Esta pesquisa pretende demonstrar que a realidade educacional das escolas de Foz do Iguaçu se caracteriza como escolas interculturais de e na fronteira, em que crianças de diferentes nacionalidades e trajetórias linguísticas estão presentes nas salas de aula; devendo ter políticas que repensem a região e seus métodos pedagógicos.

Como os PPPs podem se tornar instrumentos que propiciem subsídios aos professores para lidarem com a realidade que é ter essa presença diversa em sala de aula? É, sobretudo, necessário incluir nos documentos esta discussão, para repensar o ambiente escolar a partir das demandas destas crianças e da própria comunidade escolar. Igualmente importante é prezar pela construção coletiva destes documentos, resguardado pela gestão democrática, que diz respeito à participação não somente do corpo pedagógico, mas também dos pais, das crianças e da comunidade em geral.

OS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS

Os Projetos Políticos Pedagógicos da rede municipal de Foz do Iguaçu são elaborados de acordo com os pressupostos curriculares da Associação dos Municípios do Oeste Paranaense - Amop⁴. Na rede pública municipal iguaçuense não existe um currículo oficial, sendo este da Amop o que predomina como referencial para a construção dos PPPs, que devem ser reconstituídos e renovados anualmente. Bogo (2017), ao analisar estes pressupostos curriculares de organização das escolas municipais do oeste paranaense, elenca que o caráter dos documentos deve ser norteado por princípios teóricos do materialismo histórico dialético, da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, tal como aborda a Amop. Além disso, os PPPs devem apresentar os eixos: Marco Situacional, Marco Conceitual e Marco Operacional, que podem variar de nomenclatura para cada instituição, mas que devem apresentar o mesmo fundamento. Entendemos que as bases curriculares propostas pela Amop estão alinhadas às teorias críticas do currículo, sendo estes elementos que vão organizar a prática docente.

Cabe destacarmos o que seria a função do marco situacional que definido por Bogo (2017, p.04) é quando:

a comunidade escolar expressa sua identidade revelando suas potencialidades e fragilidades de modo a evidenciar seu autoconhecimento para fins de projetar intencionalidades. É onde ela reconhece a *identidade de todos os sujeitos*, identifica a identidade da comunidade para além dos muros escolares, reconhecendo, inclusive que a comunidade tem uma história anterior à própria criação da instituição escolar. [grifo nosso]

É neste momento que se reconhece o âmbito social, político, econômico e cultural das famílias, dos professores e dos funcionários da escola (BOGO, 2017). Deve ser onde a gestão democrática se faz presente, com a apuração das demandas da comunidade escolar e a elaboração coletiva do PPP (PARO, 1997; LONGHI; BENTO, 2006; COQUI, 2009). Dessa forma, a condição das escolas municipais estarem situadas em região de tríplice fronteira, por si só, coloca como

⁴ Conforme a página da AMOP, essa associação foi fundada em 1969 e é o foro político representativo dos 54 municípios da região Oeste do Paraná, e reconhecida como maior e uma das mais organizadas entidades municipalistas do Estado do Paraná, foi responsável por grandes conquistas educacionais (universidades), na área da saúde (hospital universitário) e econômico (ferrovia, ponte).

Criar Educação, Criciúma, v. 11, nº1, jan/jul 2022.– PPGE – UNESC – ISSN 2317-2452
uma premissa indispensável a discussão sobre a relação da escola com as fronteiras, com as crianças matriculadas, com as temáticas ensinadas, para construir os documentos oficiais.

Tendo em mente tais questões, analisamos os PPPs de 12 (doze) escolas e propomos a observação em 3 (três), duas no bairro do Morumbi, um dos mais populosos da cidade, e uma no Porto Meira⁵, último bairro antes da fronteira do Brasil com a Argentina. Buscamos no documento por meio do método análise de conteúdo (BARDIN, 1977), termos como “interculturalidade”, “cultura” e “fronteira”, para observar se a discussão sobre crianças não-brasileiras que estudavam nas escolas municipais era realizado. Foi possível notar que a perspectiva da interculturalidade não é tratada no que diz respeito à dimensão das diferentes nacionalidades das crianças que convivem no espaço escolar. Os termos buscados não traziam reflexão teórica vinculante com as especificidades locais.

Nos documentos institucionais a perspectiva da escola em região fronteira não é considerada. O que se pode associar à noção de interculturalidade remete à Lei 11.645/08, que trata sobre o ensino afro-brasileiro e de história indígena, onde âmbitos relacionados à cultura aparecem, porém, restringidos a este sentido da lei federal. Questões sobre diversidade estão presentes, mas apenas atrelados à sexualidade. O âmbito sobre a inclusão aparece relacionado às pessoas portadoras de alguma deficiência. Reflexões indispensáveis, mas que não inibem a ausência do debate acerca de crianças não-brasileiras que compõem a comunidade escolar.

Após a análise dos PPPs é possível conceber que a questão intercultural relacionada aos alunos não-brasileiros matriculados nas escolas municipais não é encarada como uma problemática central, pelo menos institucionalmente. São as professoras que lidam com esta realidade imediata e tentam atuar de forma a atenuar as dificuldades encontradas. A realidade da instituição brasileira que recebe alunos com outros códigos culturais é tratada como algo que não deve ser enfrentada com prontidão, sendo vista como um assunto de importância secundária.

⁵ Optamos por não apresentar o nome das escolas, sendo elas tratadas por escolas A, B (Morumbi) e C (Porto Meira)



Criar Educação, Criciúma, v. 11, nº1, jan/jul 2022.– PPGE – UNESC – ISSN 2317-2452
Acreditamos que isto se deve a muitos fatores, tentaremos relacionar alguns deles abrindo diálogo, com as teorias críticas e pós-críticas do currículo, com o entendimento da função do marco situacional nos PPPs, e com a prerrogativa da gestão democrática dos documentos.

A convivência no espaço escolar, entre professores e alunos, deixou evidente problemáticas apresentadas de forma aprofundada pelas teorias críticas do currículo. Principalmente no que diz respeito às críticas norteadas pela noção de classe, sendo elas influenciadas pela corrente de pensamento marxista, conforme Silva (2009). As teorias críticas apresentam perspectivas que nos fazem refletir acerca da educação em uma sociedade atravessada pela perpetuação de desigualdades sociais. Exemplificaremos a diante do contexto de uma das escolas investigadas.

A escola C encontra-se em um bairro-fronteira, que faz limite nacional com a Argentina, chamado Porto Meira. Neste mesmo bairro está a maior ocupação urbana do estado paranaense, a ocupação “Bubas”, onde em média 4 mil famílias residem no terreno ocupado há mais de 15 anos (RODRIGUES; GARCIA, 2017). Conforme é relatado no PPP da escola, o nível socioeconômico das famílias é baixo, a principal ocupação laboral dos pais é o trabalho informal: sendo muambeiros/sacoleiros - trabalhando com mercadorias do comércio paraguaio -, catadores de reciclados ou autônomos. Com a grande maioria das famílias recebendo algum tipo de auxílio do governo, como o Bolsa Família, por exemplo. As crianças são, em sua expressiva maioria, pobres e enfrentam dificuldades similares a famílias que não possuem uma renda alta.

Entendemos que a escola consegue ler esta realidade socioeconômica e atuar agilmente, pois tomou a seguinte medida no horário de recreio/intervalo das crianças: os alunos que trazem consigo “lanche de casa”, comidas que são compradas - normalmente industrializados, como bolachas e salgadinhos - sentam juntos nas últimas mesas do refeitório. Enquanto que os alunos que comem a merenda da escola, que são a maioria, sentam juntos nas primeiras mesas do

Criar Educação, Criciúma, v. 11, nº1, jan/jul 2022.– PPGE – UNESC – ISSN 2317-2452
refeitório. Poderíamos mensurar os efeitos desta medida, se esta seria ou não o
melhor caminho. No entanto, não queremos enfatizar acerca do feitiço da medida
proposta pela equipe escolar, mas sim no fato de a instituição escolar conseguir ler a
realidade socioeconômica das crianças e deliberar ações em relação a ela.
Concordamos com Silva (1995), pois observamos que os gestores educacionais são
incentivados pelos pressupostos curriculares. Neste caso, os estabelecidos pela
Amop, que alinhados às teorias críticas acentuam às questões de classe e motivam
as instituições escolares a imprimirem tentativas de mudanças no cotidiano escolar.
Conseguindo por fim, ao menos repensar as práticas em uma comunidade escolar
localizada numa região periférica, onde crianças pobres estudam.

Contudo, nas escolas estão presentes outros embates decorrentes da classe
social. Candau e Oliveira (2010) atestam que existem confrontos que envolvem
aspectos como a sexualidade, a inclusão e a diferença, a nacionalidade e a
xenofobia, o pertencimento étnico e o racismo, ademais do próprio movimento
institucional em se virar para lidar com tais questões na escola. Estes elementos não
estão distanciados ou separados dos conflitos de classe (MALDONADO, 2006). A
importância das teorias críticas não podem ser esquecidas, porém os pressupostos
curriculares das escolas municipais não deveriam se restringir a somente preceitos
de uma só corrente teórica curricular.

Para a tentativa de compreensão da realidade social escolar e elaboração
dos PPPs, de modo que se preze pela articulação destes elementos, é necessário
abrir diálogo com preceitos das teorias pós-críticas do currículo. Pois, como defende
Silva (2009), as perspectivas trazidas por esta corrente teórica trazem aportes para
relacionar a educação com “novos” fenômenos, já observados nas escolas do
município, como a diversidade cultural nas escolas e a questão dos fluxos
migratórios, por exemplo. O que é certo é a influência das teorias curriculares nas
práticas docentes.

Como pudemos analisar até o momento, as diretrizes curriculares propostas
pela Amop influenciam nos PPPs das escolas municipais, que por sua vez atuam



Criar Educação, Criciúma, v. 11, nº1, jan/jul 2022.– PPGE – UNESC – ISSN 2317-2452 como instrumentos linguísticos que transmitem um discurso que se materializa em práticas vivenciadas no cotidiano escolar (FERNANDES, 2008), conforme já retratamos nos embates promovidos pelo aguçamento da noção de classe nas escolas. Dessa forma, acreditamos ser possível promover e incentivar o debate no que se refere a diversidade linguístico-cultural das diferentes crianças que convivem nas escolas municipais. Fazendo com que a reflexão seja encarada institucionalmente por meio dos PPPs, para que assim sejam propostas medidas para lidar com o contexto sociocultural das comunidades escolares da cidade.

Bogo (2017) reforça a ideia de que o currículo adotado pela escola influi diretamente nas práticas escolares ao demonstrar que existe a seguinte organização que situa o trabalho docente, sendo: Currículo (Amop) > PPP (Projeto Político-Pedagógico) > PPC (Proposta Pedagógica Curricular) > PTD (Plano de Trabalho Docente) > PA (Plano de Aula). Não podemos nos esquecer que os PPPs das escolas municipais iguaçuenses estão alinhados a eixos de marcos, sendo eles, situacional, conceitual e operacional.

é nessa articulação dos documentos que situamos o trabalho do coordenador pedagógico e do professor em sala de aula, naquilo que denominamos de planejamento da ação docente que será expresso em um documento formal, ou seja, o Plano de Trabalho Docente. (BOGO, 2017, p. 12)

É possível conceber que o marco situacional expresso nos PPPs não contempla reconhecer a diversidade sociocultural das comunidades escolares iguaçuenses. Já o marco conceitual está atrelado às diretrizes curriculares propostas pela Amop, sem focar em preceitos que analisem a particularidade das escolas em região de fronteira. Fazendo com que o marco operacional, onde são traçadas as ações das escolas de acordo com o que foi apresentado nos marcos anteriores, não apresente planos ou projetos que englobe as crianças falantes de espanhol nos documentos. Revelando uma fragilidade no âmbito institucional, expresso pelos PPPs, em reconhecer e atuar de acordo com as demandas do corpo docente e escolar, lidando com a diversidade sociocultural que a região de fronteira apresenta.

OBSERVAÇÃO NAS ESCOLAS

A proposta etnográfica surgiu para observarmos como as escolas estão agindo com as relações interculturais nos seus espaços e com isso foi sugerido estar presente em média uma semana em cada uma das três escolas, acompanhando turmas tanto no período da manhã como no período da tarde. Foram 5 (cinco) turmas de diferentes anos entre 1ª, 3ª e 5ª séries em que estavam matriculadas 6 (seis) crianças argentinas, paraguaias e venezuelanas.

O dia de observação começava no mesmo horário de entrada das crianças e professores, às 07h (sete horas) da manhã. O turno inteiro era passado com a turma, inclusive no período de recreio/intervalo no pátio, onde participava ativamente das atividades, inclusive me servia da merenda escolar e podia conversar com as crianças, momento em que normalmente me perguntavam se eu era uma professora nova, o que eu estava fazendo ali e se eu iria ficar. Depois de respondê-las eu as perguntava se moravam ali perto, qual era o nome de seus pais, se tinham nascido na cidade. Destaco este momento, pois foi algo corriqueiro em todas as escolas, era normalmente quando as crianças se sentiam mais à vontade para falar e perguntar, no caso das crianças que não eram brasileiras, elas me falavam majoritariamente em espanhol.

Não era intenção entrevistar os professores. No entanto, ocorria diálogo quando me perguntavam a razão de minha ida às escolas, sobre o que estava buscando. Neste momento a conversa se desenrolava em direção à realidade que as professoras – eram todas profissionais mulheres – presenciaram em sala de aula. A grande maioria apontava como problemática a questão da língua: presença de crianças que geralmente não falavam a língua portuguesa, somente o espanhol e a falta de capacitação dos professores em língua espanhola.

Durante as três semanas de observação foi possível notar que a língua constituía a primeira barreira entre as professoras e os alunos, mas que esse empecilho era contornado com a interação entre as próprias crianças nas resoluções



Criar Educação, Criciúma, v. 11, nº1, jan/jul 2022.– PPGE – UNESC – ISSN 2317-2452 de tarefas, por exemplo. A linguagem como não sendo somente sobre a língua falada, mas também sobre sentidos culturais (ORLANDI, 2012), faz com que as crianças consigam dialogar entre si mesmo falando línguas distintas. Isto nos faz refletir sobre como é possível construir metodologias pedagógicas quando a língua, apesar de ser uma barreira no primeiro momento, não é a única via possível de transmitir saberes e conhecimentos. Dessa forma, ressalto novamente que repensar as práticas educacionais em escolas de fronteira, onde crianças diversas entre si compartilham vivências, traz possibilidades de defrontar a interculturalidade como caminho possível para democratizar o ensino.

Por norma do Conselho Estadual de Educação (2001), todas as crianças transferidas de escola devem realizar um teste classificatório depois de matriculadas para constatar em qual série se enquadraria seu aprendizado. Este processo ocorre tanto com as crianças brasileiras como com as crianças não-brasileiras. O que chamou atenção foi que em todos os casos das crianças não-brasileiras não estavam na série correspondente à sua idade. Supomos que por não estarem alfabetizadas em língua portuguesa acabavam por serem regredidas para turmas anteriores a que deveriam estudar, para que assim fossem novamente “alfabetizadas”, agora em português.

As crianças em sua grande maioria já tinham iniciado o processo de alfabetização em língua espanhola em seus respectivos países. Porém, agora matriculadas em uma instituição brasileira, se desconsiderava os avanços pedagógicos que não correspondessem à alfabetização em língua portuguesa. Este processo incide em ensinar o português como língua materna para estas crianças que normalmente tem o espanhol e até mesmo o guarani como língua materna.

Cabe ressaltar que a noção de interculturalidade pode auxiliar as práticas pedagógicas dos professores e da coordenação das escolas municipais. Enxergar a diversidade e as diferenças dos processos de ensino e da aprendizagem, encarando o desafio de lidar com ela, pode contribuir positivamente, por exemplo, nas proposições de como ensinar/alfabetizar em uma língua que não é a materna da crianças, ao mesmo tempo que pode-se fazer uso da bagagem que as crianças já

Criar Educação, Criciúma, v. 11, nº1, jan/jul 2022.– PPGE – UNESC – ISSN 2317-2452 trazem consigo. Incentivar que o debate seja posto e encarado no âmbito institucional, por meio dos PPPs, é o grande objetivo e desafio.

Na escola C acompanhamos uma turma em que estava matriculada uma criança venezuelana. Em uma das aulas, a temática foi sobre o registro/certidão de nascimento das crianças. A professora coletou na secretaria os documentos dos alunos e da mesma forma da aluna venezuelana. A certidão era diferente por ser de outro país, e a professora tentou amenizar a assimetria entre os documentos dizendo: “Todo mundo é igual, todo mundo tem seu documento”. Com esta fala ressalta-se o discurso de igualdade, preferindo inibir a questão da diferença, ao invés de ressaltar os lados positivos da diversidade, podendo enriquecer as atividades entre os alunos, propondo analisar as diferenças e semelhanças entre os registros de nascimento do Brasil e da Venezuela, por exemplo. A falsa simetria proposta pelo discurso de igualdade faz com que as crianças não consigam dialogar a partir de seus referenciais de vida próprios e distintos, sendo tratadas como iguais sem serem (CANDAUI, 2008). Queremos destacar que sabemos das dificuldades diárias das professoras, entre ter tempo para planejar as aulas e envolvimento emocional qualificado para lidar sempre com novas questões que surgem no contexto escolar, movimento intrínseco à educação. Por isso, reiteramos a necessidade de assegurar institucionalmente a urgência de repensar o ensino destas crianças não-brasileiras, pois pode ser possível promover ferramentas às professoras para lidarem com o cotidiano diverso e conflituoso.

Ainda norteando reflexões acerca desta atividade, ficou constatado pelos documentos de registro como é recorrente ter familiares entre as fronteiras. De cerca de 22 (vinte e dois) alunos na sala, 4 (quatro) tinham pais paraguaios, argentinos, ou avós que nasceram nos países vizinhos. Havia até uma aluna, nascida no Brasil, que a mãe era nascida no Paraguai, e que nos relatou que a avó lhe havia ensinado a falar guarani. As crianças possuem parentes entre as fronteiras, e o assunto surge com naturalidade em razão da grande ocorrência deste fato no âmbito social, principalmente na região do Porto Meira. Este extenso bairro faz a última divisa

Criar Educação, Criciúma, v. 11, nº1, jan/jul 2022.– PPGE – UNESC – ISSN 2317-2452 brasileira com a aduana argentina, é onde reside uma grande quantidade de pessoas não-brasileiras.

Os alunos demonstram curiosidade e interesse por palavras em espanhol, nesta mesma atividade dos registros, quando a professora dizia a cidade de onde a aluna tinha nascido, eles perguntavam onde, pediam para repetir os nomes que não lhes era familiar. Prestavam atenção enquanto falávamos espanhol e até mesmo repetiam as palavras e diziam saber de outras e falavam entre eles. Pensamos que é frutífero trabalhar com a interculturalidade entre os alunos, para que eles próprios sejam agentes ativos da educação intercultural, ou seja, eles mesmos podem se expressar e ensinar a língua espanhola e suas culturas de origem para os colegas e as professoras Na escola existem mais alunos que falam e compreendem o espanhol do que se parece ter, conforme verificado em levantamento realizado pela Secretaria Municipal de Educação em 2018, no qual aponta um grande número de pais de origem paraguaia e falantes de espanhol em casa. O bilinguismo, entre português e espanhol, pode ser um instrumento valioso neste sentido. Ao passo que a educação intercultural não pode ser reduzida ao bilinguismo, pois quando esses alunos falantes de espanhol já conseguem se comunicar em português são esquecidos como estrangeiros e o efeito negativo disso é que realmente a escola deixa de se pensar metodologias diferenciadas que atendam a diversidade de aprendizados nas escolas.

Existem crianças que são vistas e até mesmo taxadas de “paraguaias” pelo caráter fenotípico atribuído à nacionalidade paraguaia, o cabelo liso e preto, os olhos puxados e a pele não-branca. Elementos muitas vezes atrelados aos Guaranis, população indígena que também reside e compõe esta região de fronteira, entre Misiones (Argentina), Alto Paraná (Paraguai) e Oeste Paranaense (Brasil). A partir desta colocação, nos é interessante pensar sobre estes aspectos de denominação de este ou aquele sujeito “paraguaio”/“paraguaia” e “índio” vindo quase sempre de uma conotação de inferioridade (TODOROV, 1988). Podemos fazer um exercício de refletir sobre a interlocução entre aspectos de racismo, de xenofobia e do próprio

Criar Educação, Criciúma, v. 11, nº1, jan/jul 2022.– PPGE – UNESC – ISSN 2317-2452
nacionalismo, muito exaltado nas regiões de fronteiras, que certamente se faz presente no ambiente escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inexistência da reflexão pedagógica em torno da educação em região de fronteira, onde crianças de diferentes nacionalidades estão matriculadas nas escolas municipais de Foz do Iguaçu, colabora para que as crianças que não são brasileiras tenham seus conhecimentos culturais e linguísticos apagados. Desta forma observamos o espaço escolar caminhando em direção a uma homogeneidade sociocultural, que por não condizer com a realidade escolar acaba por ser imposta, seja pelo currículo, seja pelas formas de ensino/alfabetização, seja pelo não reconhecimento dos saberes prévios dos alunos.

Os Projetos Político Pedagógicos, tal como os currículos, são instrumentos linguísticos que transmitem discursos que se materializam na prática cotidiana dos professores (SILVA, 1995). Diante disso, defende-se a inclusão da reflexão sobre a interculturalidade já que o cotidiano da comunidade escolar pede isso. Existe então a necessidade de assegurar institucionalmente a reflexão deste debate das escolas de fronteira, pois as professoras já lidam com a realidade de crianças falantes de espanhol em sala de aula. Necessitam de respaldo institucional para conseguirem repensar suas práticas pedagógicas, como por exemplo por meio da formação continuada.

Não se trata apenas de sugerir um ensino diferenciado às crianças não-brasileiras, mas sim de repensar um ensino intercultural para todos. Que consiga trabalhar/incentivar a interlocução entre os diversos conhecimentos das crianças, tanto brasileiras quanto as não-brasileiras. A interculturalidade não se trata apenas da interação entre culturas como campo isolado, perpassa, inclusive, as problemáticas de classe e etnia, pois elas não se anulam entre si, pelo contrário se fazem mais evidentes (QUIJANO, 1992, 2000). Trata-se não somente sobre um ensino inclusivo direcionado às crianças não-brasileiras, mas sim de se repensar o ensino.

Criar Educação, Criciúma, v. 11, nº1, jan/jul 2022.– PPGE – UNESC – ISSN 2317-2452
Refletir sobre esta problemática diz respeito sobre como repensar o ensino na sua integralidade nesta região e não se limitando aos muros da escola, já que como vimos pela constituição familiar das crianças e pela própria realidade sociocultural da cidade, os questionamentos realizados em sala de aula têm condições de reverberar na sociedade. Repensar subsídios pedagógicos às práticas cotidianas escolares é um exercício intrínseco à própria pluralidade sociocultural de Foz do Iguaçu. Desta forma, buscar a promoção de uma educação mais próxima da interculturalidade pensada no contexto sociocultural desta região de fronteira, capaz de fomentar a leitura do mundo, tanto das crianças, como de seus familiares e da sociedade, pela compreensão da diferença e da diversidade pluricultural que a cidade apresenta.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BOGO, Lucia Vitorina. A Organização do Trabalho Pedagógico: dos Pressupostos Curriculares à Organização dos Documentos na Instituição Escolar. IN: ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO OESTE DO PARANÁ, **Proposta Pedagógica Curricular: educação infantil e ensino fundamental (primeiros anos)**. Cascavel: Assoeste, p. 1–29, 2017.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: As tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 45–57, 2008.

COQUI, Alexandre Dijan. **A construção do projeto político-pedagógico na dimensão democrática**. Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização em Gestão Educacional. Universidade de Santa Maria, 2009.

PARANÁ, DELIBERAÇÃO Nº 09/01. **Matrícula de ingresso, por transferência e em regime de progressão parcial; o aproveitamento de estudos; a classificação e a reclassificação; as adaptações; a revalidação e equivalência de estudos feitos no exterior e regularização de vida escolar em estabelecimentos que ofertem Ensino Fundamental e Médio nas suas diferentes modalidades**. Conselho Estadual de Educação, 01 de outubro de 2001. Disponível em :
[http://celepar7cta.pr.gov.br/seed/deliberacoes.nsf/bb7cccb67074826503256f4800653a4b/d028154429fbb40203256ae9004d7094/\\$FILE/j8himoqb2clp631u6dsg30e9d68o30c8.pdf](http://celepar7cta.pr.gov.br/seed/deliberacoes.nsf/bb7cccb67074826503256f4800653a4b/d028154429fbb40203256ae9004d7094/$FILE/j8himoqb2clp631u6dsg30e9d68o30c8.pdf) Acesso em janeiro de 2020.

EMGC, Equipe Mapa Guarani Continental. **Caderno Mapa Guarani Continental: povos Guarani na Argentina, Bolívia, Brasil e Paraguai**. Campo Grande: Cimi, 2016.

FERNANDES, Cleudemar Alves. **Análise do discurso reflexões introdutórias**. São Paulo: Claraluz, 2008.

FOZ DO IGUAÇU, LEI COMPLEMENTAR Nº 271, DE 18 JULHO DE 2017. **Plano Diretor de Desenvolvimento Integrado Sustentável**. Foz do Iguaçu: Secretaria Municipal de Planejamento e Captação de Recursos, jul, 2016. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pr/f/foz-do-iguacu/lei-complementar/2017/27/271/lei-complementar-n-271-2017-institui-o-plano-diretor-de-desenvolvimento-integrado-sustentavel-pddis-foz-que-define-principios-objetivos-diretrizes-e-instrumentos-para-a-realizacao-das-acoes-de-planejamento-no-municipio-de-foz-do-iguacu>. Acesso em janeiro de 2020.

LONGHI, Simone Raquel Pagel; BENTO, Karla Lucia; Projeto Político-Pedagógico: uma construção coletiva. **Revista de divulgação técnico-científica do ICPG**, [s. l.], v. 3, n. 9, p. 173–178, 2006.

MAIA, Francisca Paula Soares; [AMATO, Laura Janaina Dias](#); CARDENAS, Linda. O. Relações Bilíngues em escola pública no Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF). In: Rubens Lacerda de Sá. (Org.). **Português Para Falantes de Outras Línguas: Interculturalidade, Inclusão Social e Políticas Linguísticas**. 1ed.Campinas: Pontes, 2016, v. , p. 33-54.

MALDONADO, Álvaro Estrada. Por una interculturalidad dialogante. **EthosEducativo** [online], año XI, nº 36 y 37, mayo/diciembre, 2006.

MAZZAROLLO, Juvencio. **A taipa da injustiça: esbanjamento econômico, drama social e holocausto ecológico em Itaipu**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

MONGELOS, Ivanilda da Silva. **Che ñe' ã - a língua guarani nas escolas de Foz do Iguaçu**. 17 p. Trabalho de Conclusão de Curso de História Licenciatura – Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2018.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, v. 26, n. 1, p. 15–40, 2010.

OLIVEIRA, Nara Regina Olmedo de. **Foz do Iguaçu intercultural: cotidiano e narrativas da alteridade**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras – Universidade Estadual do Oeste Paraná, 2012.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso: princípios & procedimentos**. Campinas: Pontes, 2012.

Criar Educação, Criciúma, v. 11, nº1, jan/jul 2022.– PPGE – UNESC – ISSN 2317-2452
PADILHA, Paulo Roberto; GADOTI, Moacir. **Currículo intertranscultural**: por uma escola curiosa, prazerosa e aprendente. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

PARO, V. H. **Gestão democrática na escola pública**. São Paulo: Ática, 1997

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y modernidad-racionalidad. **Perú Indig.** 13(29): 11-20, 1992

_____. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, Edgar (comp.), **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales**. Perspectivas Latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, 2000. v. 13p. 201–246.

RIBEIRO, Simone Beatriz Cordeiro. Acolhimento intercultural e ensino de português como língua adicional nas escolas municipais de Foz do Iguaçu. **Domínios de Lingu@gem**, v. 12, n. 2, p. 940, 2018.

RODRIGUES, LUIZ FELIPE; GARCIA, Dalila Tavares. Cotidianos Fronteriços: Uma Reflexão a partir dos lugares. **Revista GeoPantanal**, p. 13–26, 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org) **Alienígenas na Sala de Aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da, **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOUZA, Aparecida Darc de. **Formação econômica e social de Foz do Iguaçu**: um estudo sobre as memórias constitutivas da cidade (1970-2008). Tese (Doutorado em História) – Universidade de São Paulo, 2009.

TODOROV, Tzvetan. A conquista da América: a questão do outro. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. 1. Ed. São Paulo: Libertad, 2000.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: Papirus, 2002.

_____. Projeto Político-Pedagógico e gestão democrática Novos marcos para a educação de qualidade. **Retratos da Escola**, v. 3, 2009.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. **Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012.

Recebido maio de 2021

Aprovado fevereiro de 2022.