

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM ESTUDOS FRONTEIRIÇOS**

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CAMPUS DO PANTANAL**



CLEBER SANTOS JAIME

CAIC – A CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA NA FRONTEIRA BRASIL-BOLÍVIA

**CORUMBÁ -MS
2010**

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

CLEBER SANTOS JAIME

**CAIC – A CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA NA FRONTEIRA
BRASIL-BOLÍVIA**

**Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação Mestrado em Estudos
Fronteiriços da Universidade Federal de
Mato Grosso do Sul, Campus do
Pantanal, como requisito final para
obtenção do título de Mestre.**

**Linha de Pesquisa: Ocupação e
Identidades Fronteiriças**

Orientador(a): Prof^o. Dr^a. Rosangela Villa da Silva

**CORUMBÁ/MS
2010**

FOLHA DE APROVAÇÃO

Este documento corresponde à versão final da dissertação de mestrado intitulada CAIC – A CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA NA FRONTEIRA BRASIL-BOLÍVIA, apresentada à Banca Examinadora do Curso de Mestrado em Estudos Fronteiriços da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus do Pantanal, tendo sido considerado _____ com distinção e indicação para publicação.

Corumbá, 25 de Março de 2010.

Prof. Dr^a. Rosangela Villa da Silva
Presidente da Banca Examinadora
(Universidade Federal do Mato Grosso do Sul)

Avaliador
Prof. Dr. Marco Aurélio Machado de Oliveira
(Universidade Federal do Mato Grosso do Sul)

Avaliadora
Prof^a. Dr^a. Claudete Cameschi de Souza
(Universidade Federal do Mato Grosso do Sul)

DEDICATÓRIA

Especialmente à minha mãe: Mariza Santos Jaime, por me ensinar a caminhar pelo caminho da inteligência e paciência, a nunca desistir dos sonhos e sempre manter a disciplina. Dessa maneira, alcancei lugares jamais esperados e cada dia traço novos sonhos sem perder o contexto da realidade.

Aos meus avós, Sabina Menacho Jaime e João Santos Jaime (em memória), que Deus o tenha e possa compartilhar com a vida eterna.

À minha esposa Claudiane Sigarini Velasco, que me deu forças nas horas de cansaço e compartilhou as alegrias das descobertas.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por iluminar meu caminho e me carregar nos momentos de angústias e aflições. Fonte de amor e graça que socorre o ser humano nos momentos impossíveis.

À direção, coordenação, professores e alunos da escola CAIC pela permissão e colaboração na pesquisa.

Agradeço ao companheiro Gerson das Neves Moraes, que colaborou com informações precisas sobre a escola CAIC.

Agradeço a minha orientadora, que teve muita paciência e sempre esteve disposta a orientar independente do momento que estava passando, sem ela seria muito mais complexo concluir este trabalho de resistência plena.

Agradeço aos colegas nesses anos de convivência, debates e reflexões, muito contribuíram para o sucesso desta dissertação.

Agradeço ainda à minha família que compreendeu a minha ausência quando precisei estudar refletir, analisar e elaborar essa dissertação.

Minha gratidão aos companheiros e amigos de trabalho da Escola Municipal Rural Pólo “Luiz de Albuquerque de Melo Pereira e Cáceres” e Extensões, por compreenderem a importância da formação continuada e por saberem associar e deixar de lado qualquer barreira na produção do curso e desta dissertação. Com a conclusão deste trabalho, pretendo ajudar no processo educacional e no contexto dessa unidade escolar que faz parte da minha vida profissional e particular.

*Conhecemos apenas
Uma única ciência, a ciência da
História. (Karl Marx)
A Ideologia Alemã*

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

- Figura 1 – Faixa de fronteira entre as cidades de Corumbá (BR) e Puerto Quijaro (BO).----- **16**
- Figura 2 – Mapa das cidades gêmeas espalhadas ao longo da fronteira brasileira (2002). ----**17**
- Figura 3 – Proposta de Reestruturação do Programa de Desenvolvimento da Faixa de Fronteira (2003). -----**20**
- Figura 4 – Pôr do Sol da Baía do Castelo da cidade de Corumbá/MS (2009). -----**27**
- Figura 5 – Centro de Atendimento Integral a Criança (CAIC) – (2009). ----- **46**

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Cidades contempladas com o PEBF	36
--	----

LISTA DE SIGLAS

BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento.

BIRD - Banco Mundial ou Bancos Internacionais de Reconstrução e Desenvolvimento

CAIC - Centro de Atendimento Integral a Criança

Ciemen - Centro Internacional Escarré para Minorias Étnicas e Nações

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

FMI - Fundo Monetário Internacional

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

Mercosul – Mercado Comum do Sul

ONU - Organizações das Nações Unidas

PAC - Programa de Aceleração do Desenvolvimento

PCN's - Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE - Plano de Desenvolvimento da Escola

PDFF - Programa de Desenvolvimento da Faixa de Fronteira

PDSFF - Programa de Desenvolvimento Social da Faixa de Fronteira

PEBF - Programa Escolas Bilingues de Fronteira

PEIBF - Projeto Escola Intercultural Bilíngue de Fronteira

PMEC - Plano Municipal de Educação de Corumbá

PPP - Plano Político Pedagógico

REME - Rede Municipal de Ensino

SEM - Setor Educacional do Mercosul

SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

LE - Língua Estrangeira

L2 - Língua Estrangeira

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

1 – A FAIXA DE FRONTEIRA -----	17
1.1 – A Educação na Fronteira: contexto e implicações -----	31
1.2 - Programa de Escolas Bilíngües de Fronteira -----	33
2 – CENTRO DE APOIO INTEGRADO A CRIANÇA (CAIC) – HISTÓRIA E RELAÇÃO INTERCULTURAL FRONTEIRIÇA -----	46
3 – CAMINHOS E CONTEXTOS DA ESCOLA PÚBLICA FRONTEIRIÇA –	60
3.1 – Problemáticas Educacionais em Área de Fronteira -----	63
3.2 – Importância e Necessidade do Ensino de Língua Espanhola -----	65
3.3 – Objetivos do Ensino de Língua Espanhola -----	70
3.4 – Conteúdo Programático e Metodologia -----	73
3.5 Formação de Professores -----	77
CONSIDERAÇÕES FINAIS -----	80
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS -----	83
ANEXOS -----	88

JAIME, Cleber Santos. CAIC- A Construção de uma escola na fronteira Brasil-Bolívia. 2010. Dissertação de Mestrado do programa de pós-graduação *strictu sensu*. Estudos Fronteiriços, da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus do Pantanal. Corumbá, MS.

RESUMO

A palavra fronteira possui uma vasta complexidade conceitual de análise e compreensão, pois além de transmitir uma idéia de “barragem” também é uma faixa de passagem e continuidade. Nesta faixa de fronteira circulam as diversidades culturais, educacionais, linguísticas, artísticas, entre outros. Nesta perspectiva, constatamos os variados contrastes que a fronteira oferece, tanto no aspecto material, quanto no caráter simbólico. Neste local se difundem as ideias do regional e do global, ou seja, as leis na ordem federal trabalhadas nos caracteres e meandros das territorialidades. No contexto, as cidades de fronteira trabalham (ou devem trabalhar) dentro das perspectivas da faixa e em seu contexto, em um âmbito formal e funcional. Semelhante a fronteira, a educação na faixa fronteira pode ser analisada em diferentes enfoques ou fatores, situando-a no cerne da esfera micro e macro da história. Entretanto, uma das particularidades das escolas de faixa de fronteira é que estas possuem uma demanda de alunos provindos do país vizinho. Dadas as esferas econômicas e sociais de cada Estado-Nação, as mesmas buscam subsídios e metodologias para trabalharem com os discentes provindos do país fronteiriço. Todo o trabalho é desenvolvido dentro dos objetivos do Plano Político Pedagógico da unidade escolar. A produção do estudo enfoca as Implicações e historicidade na construção da escola CAIC, situada na faixa de fronteira Brasil-Bolívia em Corumbá/MS, e tem o viés dialético em seu campo de pesquisa e análise, objetivando analisar as variáveis da faixa e o método utilizado pelo Centro de Apoio Integrado a Criança (CAIC) em resposta à demanda de alunos bolivianos. O resultado coloca em questão a necessidade de um trabalho pedagógico intercultural e a consolidação e percepção da função social da língua espanhola.

Palavras-chave: intercultural – escola de fronteira - fronteira

JAIME, Cleber Santos. CAIC- A Construção de uma escola na fronteira Brasil-Bolívia. 2010. Dissertação de Mestrado do programa de pós-graduação strictu sensu. Estudos Fronteiriços, da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus do Pantanal. Corumbá, MS.

RESUMEN

La palabra frontera posee una vasta complejidad conceptual de análisis y comprensión, pues además de transmitir una idea de “impedimento” también es una faja de paso o de tránsito. En esta faja de frontera circulan diversidades culturales, educacionales, lingüísticas, artísticas etc. En esta perspectiva, percibimos los varios contrastes que la frontera ofrece, tanto en el aspecto material, bien como en el carácter simbólico. En esta localidad se difunden las ideas regionales y globales, o sea las leyes del orden federal son tratadas conforme caracteres y meandros de las territorialidades. En este contexto, las ciudades fronterizas trabajan (o deben trabajar) dentro de las perspectivas de la faja y en su contexto, en el ámbito formal y funcional. Semejante a la frontera, la educación en la faja fronteriza puede ser analizada con diferentes enfoques o factores, situándola en los ejes de la esfera micro y macro de la historia. Sin embargo, unas de las particularidades de las escuelas de faja de frontera es que estas poseen una demanda de alumnos que vienen del país vecino. Debido a estas esferas económicas y sociales de cada Estado-Nación, las mismas buscan subsidios y metodologías para trabajaren con los discentes que vienen del país fronterizo. Todo el trabajo es desarrollado dentro de los objetivos del plan Político Pedagógico del sector escolar. La producción de este estudio enfoca las Implicaciones e historicidades en la escuela CAIC, ubicada en la faja de frontera Brasil-Bolivia en Corumbá/MS, y tiene el sesgo dialéctico en su campo de investigación y análisis, objetivando analizar las variables de la faja y el método utilizado por el Centro de Apoyo Integrado al Niño (CAIC) en respuesta a la demanda de alumnos bolivianos. El resultado pone en cuestión la necesidad de que se haga un trabajo pedagógico intercultural para la consolidación y percepción de la función social que tiene la lengua española.

Palabras-clave: intercultural – escuela de frontera – frontera.

APRESENTAÇÃO

A temática desenvolvida nesta dissertação é resultado de uma inquietude profissional da categoria educacional, na qual a diversidade cultural dos alunos de escola da faixa de fronteira e fronteira oeste do Brasil com a Bolívia, se apresentam como palco da educação e também de aflição de pesquisas nesta temática.

Por estas inquietações surge a necessidade de se pesquisar a fronteira na perspectiva educacional englobando a parte profissional e científica. Descrever o método de trabalho pedagógico do Centro de Atendimento Integral a Criança (CAIC), as perspectivas do Programa de Escolas Bilíngues de Fronteira (PEBF) e as implicações da educação na faixa de fronteira Brasil-Bolívia, a importância de se perceber a função social da língua espanhola nesta faixa, são os objetivos desta pesquisa.

A problemática desta pesquisa está no sentido de que ela aborda uma escola da faixa de fronteira do lado brasileiro, contudo, descreve a transterritorialidade praticada pelos atores fronteiriços e o trabalho pedagógico da unidade escolar com a interculturalidade e a função e importância social da língua.

Como metodologia, adotamos o método dialético, aberto ao novo, situado na melhor tradição da dialética materialista e sem nenhum compromisso com afirmações que se tornaram equivocadas ou anacrônicas ao longo da história marxista.

Esta dissertação apresenta uma forma descritiva e explicativa, demonstrando sua importância científica e sócio-educacional, pois, traz na sua essência informações do contexto da faixa analisada, caracteres educacionais, culturais, religiosos, social etc., finalizando com propostas subjetivas e/ou relativas de modo a gerar discussão do fato, sem deixar de respeitar a ótica do poder nacional de cada Estado-Nação.

Em relação à coleta de dados optamos pela pesquisa bibliográfica e documental que se tornou a base conceitual e científica, utilizamos a estratégia de observação para melhor entendimento contextual do tema abordado e entrevistas com perguntas objetivas e subjetivas. Nem todo o questionário foi aplicado em virtude de colhermos informações no aspecto das observações, coleta documental e conversas informais, e nesse caminho optamos por não sermos ortodoxos no trabalho com as entrevistas. É importante ressaltar que houve alguns contatos que nos forneceram informações do contexto da temática e uma articulação com os profissionais da educação da faixa de fronteira pesquisada.

É fundamental salientar que a revisão bibliográfica desta dissertação conduziu-se simultaneamente ao cumprimento dos créditos obrigatórios para a finalização do programa de pós-graduação em *strictu senso* do mestrado em Estudos Fronteiriços. Também é fundamental descrever que a dificuldade de acesso à bibliografia boliviana fragmentou em termos de quantidade a análise educacional desta faixa, no caráter informativo macro-histórico.

Dentre estas observações, o primeiro capítulo abordará a Faixa de Fronteira, sua complexidade conceitual e dificuldades de análises de território, territorialidade, identidade e linguagem; versa sobre o Programa de Escolas Bilíngues de Fronteira (PEBF), propostas, caminhos, perspectivas e possibilidades para a faixa de fronteira pesquisada.

No segundo capítulo, são analisados os fatores do Centro de Apoio Integral à Criança (CAIC), sua historicidade e método pedagógico trabalhado, considerando indagações de sua atuação na fronteira e com a demanda de alunos bolivianos.

Por conseguinte, o terceiro e último capítulo aborda caminhos, contexto e problemáticas educacionais fronteiriças; trabalho, objetivo e importância social da língua espanhola, além da formação de professores (importância e necessidade), apresentado, ao final, as propostas para a problemática abordada.

No interior de cada capítulo e tópico discutido nos propomos a fazer uma relação entre o global e o local, ou seja, aferindo atribuições ao contexto da faixa de fronteira na dissertação. No contexto das considerações não pretendemos finalizar ou fechar a alteração do tema, contudo, nossa intenção é de ampliar o debate e a necessidade da pesquisa e análise da temática provocando uma repercussão das complexidades e contrastes da fronteira.

1 - A FAIXA DE FRONTEIRA

Corumbá, cidade fundada em fins do século XVIII (1778), localizada na fronteira oeste da República Federativa do Brasil, Estado de Mato Grosso do Sul, às margens do Rio Paraguai e umas das divisas territoriais do Brasil com a Bolívia, possui muita dinamicidade em sua fronteira na qual cotidianamente brasileiros, bolivianos, entre outros, atravessam esta fronteira, em virtude de trabalho, lazer, turismo, educação e outros tipos de atividades. Essa fronteira é considerada fronteira seca, pois apenas um marco territorial divide os dois países (Brasil e Bolívia).



Figura 1 - Faixa de fronteira entre as cidades de Corumbá (BR) e Puerto Quijarro (BO)
Disponível em www.diarionline.com.br – capturada em 18/09/2009

Nessa perspectiva consideramos Corumbá e Puerto Suárez da Província de German Busch, no Departamento de Santa Cruz (Bolívia) como cidades gêmeas, ou seja, a proximidade destas cidades fronteiriças faz com que seus atores compartilhem o território e as manifestações culturais entre ambos, como se observa de acordo com a classificação do mapa abaixo.

Cidades gêmeas

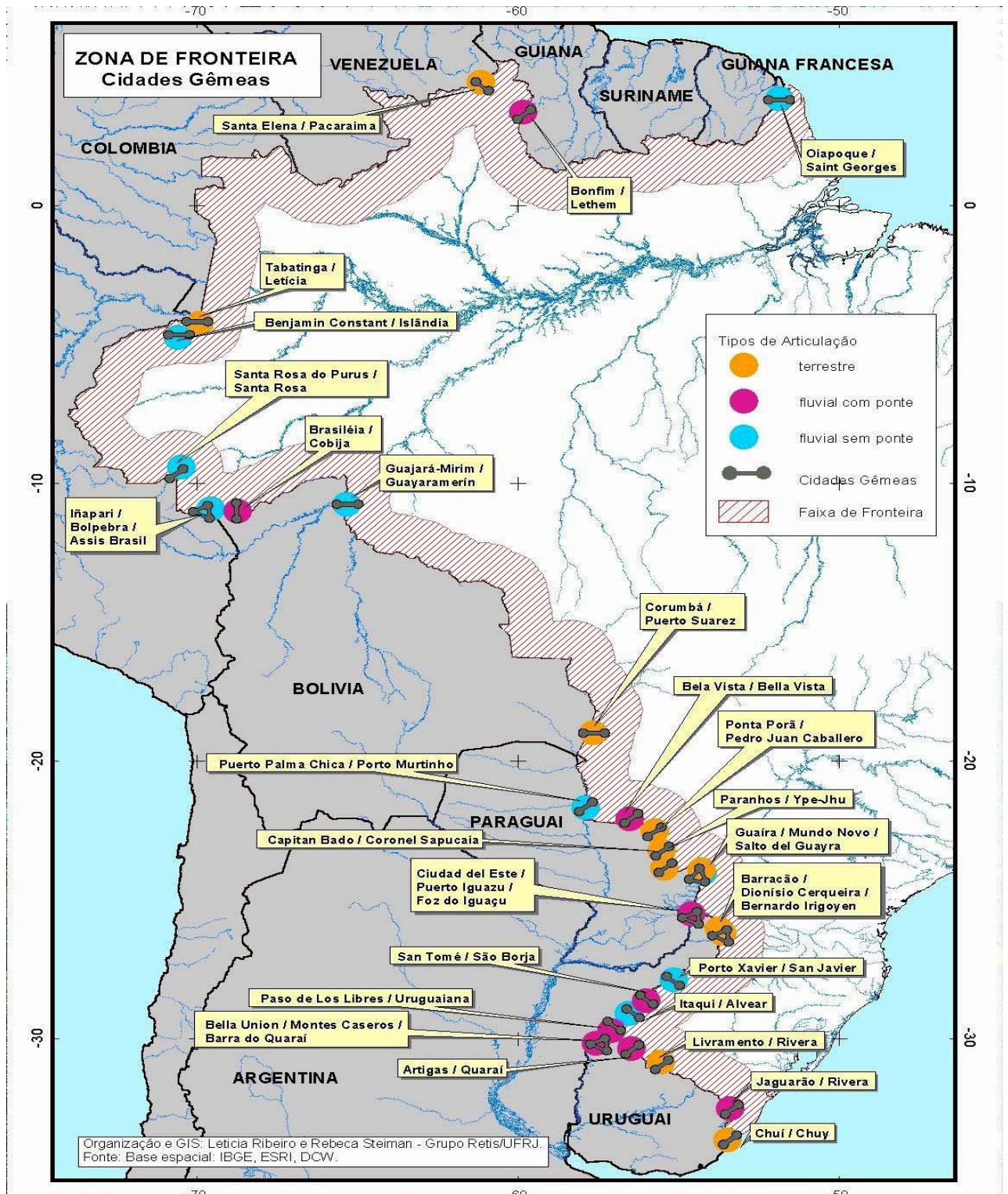


Figura 2 - Mapa das cidades gêmeas espalhadas ao longo da fronteira brasileira
Fonte: STEIMAN, 2002

A idéia de limite fronteiro é substituída pela expressão faixa de fronteira por meio da Constituição Federal de 1934 a 1937. A primeira havia estabelecido que a faixa de fronteira terrestre para fins de controle da concessão de terras aos estrangeiros era de 100 km; a segunda amplia a extensão para 150 km.

Ocupando cerca de 47% da parte terrestre da América do Sul, o Brasil é o país latino-americano que mais possui vizinhos, possuindo uma faixa internacional com dez países. De acordo com o Programa de Desenvolvimento da Faixa de Fronteira (PDFF) –(Brasil, 2005), a faixa de fronteira brasileira corresponde a 27% do território nacional brasileiro, abrangendo 588 municípios em 11 Estados e uma população estimada em 10 milhões de habitantes.

O Programa de Desenvolvimento da Faixa de Fronteira (PDFF) representa uma importante diretriz da política nacional e internacional brasileira. Apesar de ser estratégica para a integração sul-americana, a faixa de fronteira ainda apresenta-se economicamente estável, caracterizada pelo difícil acesso aos bens e serviços públicos, historicamente abandonados pelo Estado e pela falta de coesão social, por problemas de segurança pública e pelas precárias condições de cidadania.

O PDFF (*Ibdem*) tem por prioridade:

O fortalecimento das regiões de fronteira e de seus sub-espacos, envolvendo a Amazônia, a região central e o MERCOSUL configura-se como uma oportunidade de adquirir a competitividade necessária para o desenvolvimento sustentável integrado com os países da **América do Sul**. Como uma das estratégias principais de combate às desigualdades, fortalecimento e viabilização dos potenciais endógenos e resgate de dívida social com uma população em histórica situação de vulnerabilidade, o **Desenvolvimento Regional** foi definido como prioritário nesse governo. A grande inovação desta política refere-se à abordagem dirigida a espacos sub-regionais, buscando a dinamização econômica, o fornecimento de infraestrutura econômica e social e a melhoria nas condições de cidadania, envolvendo o fortalecimento dos atores locais e o aproveitamento das peculiaridades da organização social e das características produtivas locais.(s.p).

O PDFF (*Ibdem*) tem como objetivo principal:

O programa tem como objetivo principal promover o desenvolvimento da Faixa de Fronteira por meio de sua estruturação física, social e econômica, com ênfase na ativação das potencialidades locais e na articulação com outros países da América do Sul. (s.p.)

De acordo com fontes do PDFF (*Ibdem*), a faixa de fronteira do Brasil representa uma proporção aproximada de 23102 km, dos quais 15735 km são fronteiras terrestres e 7367 km são fronteiras marítimas. A Figura 3 na página a seguir reproduz a faixa de fronteira do Brasil e seus vizinhos sul-americanos.

Nesse processo, é importante ressaltar segundo argumentos Pesavento (2004) que as fronteiras são culturais, ou seja, há uma construção de sentido que faz parte de um jogo social no qual os homens se percebem e se qualificam neste corpo social, ao espaço e ao próprio tempo. A fronteira resume nuances, sentimentos e consolida um grupo de compostos econômicos, sociais, educacionais, dentre outros, apresentando diversos tipos de entendimento de seu contexto. Percebe-se então, que a fronteira é ao mesmo tempo material e imaterial, possui fragilidade, mas não deixa de existir. Ocupa situação de destaque ou secundaristas de acordo com as necessidades históricas das sociedades que as integram.

Para Silva (2008):

As sociedades no decorrer da história são as responsáveis por instituir os limites de seus territórios, construindo assim as fronteiras que comumente são mais evidenciadas geograficamente, mas que também possuem forte caráter cultural, pois quando delimitamos um lado de cá, e o outro de lá, estamos integrando e ao mesmo tempo separando os povos, de acordo com suas manifestações religiosas, culturais, étnicas e éticas, explicitando os interesses econômicos-sociais em comum, promovendo muitas vezes a segregação de um dos lados. (p.10).

De acordo com Penãlonzo (2003):

La región centroamericana tiene atrás fronteras que no som las geográficas señaladas, más fronteras culturales que atraviesan las geográfica y que, a su vez, mantienen las diferencias culturales que la educación no puede ignorar como contextos que desafian su práctica cotidiana.(p.5).

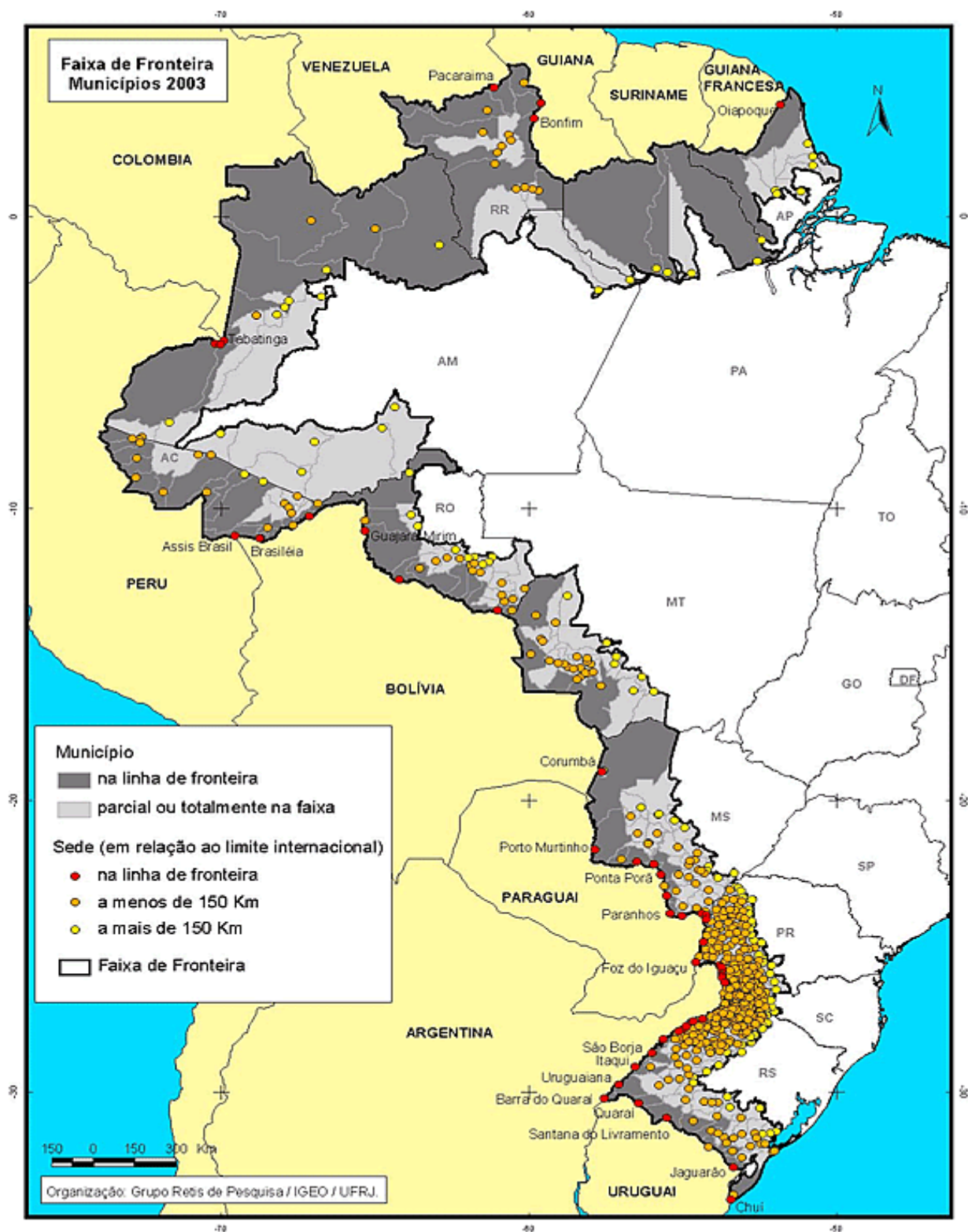


Figura 3 - Proposta de Reestruturação do programa de Desenvolvimento da Faixa de Fronteira.

Fonte: MI, 2003.

Podemos observar, então, que entre os vários contextos que desafiam a prática cotidiana da fronteira a educação está neste rol. É possível compreender que a fronteira não é diferente porque é marginal, ao contrário, ela é marginalizada porque é diferente, pois foge da ordem do poder nacional central; um lugar do novo e permanente de ameaça, por isso, considerada exótica (bombardeada de preconceitos). A fronteira é radical porque está em constante perspectiva de conflito, por isso possui políticas e meandros particulares. Nessa ótica, por falta de informações, muitas pessoas acreditam que o contexto da fronteira é pouco normatizado, sendo um espaço de aventura, geralmente a vêem como zona de violência, onde a civilização prevaleceria pela selvageria contra a qual ela (sociedade) queria distinguir-se.

Segundo Oliveira (2004) há um visível dinamismo nas fronteiras, provocado e intensificado pelas trocas mercantis nesse período de globalização e, por efeito, tem acelerado a comunicação entre os povos e as trocas culturais.

Na América Latina, de acordo com Sorj e Martucceli (2008) a emigração ocorre principalmente pela incapacidade do país de origem oferecer oportunidades suficientes de emprego decente (condições de trabalho, salário etc.). Assim, podemos observar que a emigração internacional traça uma nova “fronteira” na América Latina que substitui a antiga fronteira interna, êxodo rural, (cf. Sorj e Matucceli, 2008).

Ainda acompanhando o pensamento dos autores:

As emigrações na América Latina se aproximam do padrão universal da migração moderna, de países mais pobres para países mais ricos. Parte desse movimento se realiza dentro da região, de emigrantes bolivianos e paraguaios para a Argentina e o Brasil (p.89).

Nesse contexto, os emigrantes trazem sua força de trabalho e também sua cultura, que se transformam em fonte de renda sob a sua forma de produção artística. De forma paradoxal, a atração dos imigrantes aos centros da globalização, no caso do Brasil pelos bolivianos, é a exatidão de encontrar subsídios de inserção num setor da economia, geralmente informal e precário da ótica dos direitos assegurados ao trabalhador, porém consideravelmente remunerador.

Sobre esta temática, podemos perceber a imigração boliviana para o município de Corumbá, nesta perspectiva Chávez e Cavalcante (2007) percebem:

A Bolívia por ser um país subdesenvolvido e estar em constante crise política, social e econômica, torna o Brasil um paraíso de oportunidades para muitos imigrantes bolivianos. O subemprego e a economia informal são preponderantes no país, tornando o município de Corumbá a porta de entrada

para aqueles que fogem da miséria e buscam uma melhor condição de vida. (p.4).

Silva (2008) percebe sobre o país vizinho:

A Bolívia é o país onde o repúdio às políticas neoliberais gerou algumas das mais intensas manifestações sócias do mundo, o que culminou na vitória eleitoral de um indígena à presidência da República (dezembro de 2005), ensejando uma guinada política que promete impulsionar profundas transformações econômicas, sociais e até civilizacionais, devido ao fato de cerca de 80% da população do país ser de origem indígena (Aymara, Quéchuas e outras tribos amazônicas), com sua cultura e tradição milenarista sendo preservada pela maioria da população marginalizada.(p187).

O crescimento das forças populares decorre da crise econômica e do retrocesso social ocasionados pela política neoliberal praticada na Bolívia, que aumentou a miséria, exploração e pobreza do país menos produtivo e escasso da América do Sul.

Ainda em se tratando do contexto da fronteira, Raffestin (*apud* Oliveira, 2006) afirma que a representação que a cultura ocidental faz atualmente da fronteira é de uma pobreza tão absoluta, que precisa ser alertada, pois ela é a negação de toda uma história.

A fronteira é um lugar mágico (Raffestin, 2006), onde se delimita o interior do exterior, material e o moral simultâneo, pois a fronteira não é somente um marco geográfico, mas, um fato social por suas dinâmicas e conotações nelas implícitas.

O próprio autor (2006) ainda percebe a importância histórica da fronteira:

A fronteira, portanto, é bem outra coisa e a história não pode ser interpretável sem ela, pois as sociedades foram sempre bem definidas pelas fronteiras que elas traçaram. Elas acompanhavam os movimentos dos povos e marcam as grandes viradas nas transformações das civilizações.(p.6).

Poder-se-ia apontar vários exemplos da importância e mobilidade da fronteira, como na Grécia no período de Alexandre, o Império Romano, a Reforma Protestante, atualmente alguns latino americanos com governos considerados socialistas. Nesta perspectiva, a fronteira no seu processo de funcionalização pode naturalmente ser interpretada, tanto no sentido político como no sentido sócio-cultural.

Para Pereira, (2003):

Do ponto de vista geográfico a fronteira compreende os limites geopolíticos dos Estados nacionais. Todavia, o conceito de fronteira geográfico é compreendido no trabalho como uma linha imaginária que separa dois países, e encontra-se vinculada ao conceito de Estado, que por sua vez cria

artificialmente a fronteira, tem sido ressignificado, devido às intensas mobilidades populacionais, ou seja, as chamadas migrações que ocorrem em áreas de fronteira. Assim, contemporaneamente as noções de limite e de fronteira geográfica estão sendo transformadas, recriadas. E, na atual fase conjuntural de internacionalização da economia, quando se interage com mais velocidade e diminuem-se as distâncias e o tempo, a temática da fronteira passou a estabelecer novos desafios e demandando nova interpretação, desta feita, como zona de contacto, de intercâmbio e de permeabilidade.(p.6)

Compreende-se, então, que a fronteira torna-se uma área de estratégia para o processo de integração regional. Com as múltiplas facetas da globalização ou mundialização a fronteira ganhou outras notoriedades, antes relacionada somente ao aspecto político e militar, atualmente engloba outros fatores (econômicos, sociais, culturais, educacionais, etc.). Cabe aqui descrever que no aspecto da mundialização, Netto (2004) afirmava a seguinte análise e atualidade do *Manifesto Comunista*:

A mundialização das relações capitalistas, a mercantilização universal das relações sociais, o assalariamento generalizado, a insegurança social institucionalizada, a constituição de um mercado global, a gravitação urbana, o significado das comunicações velozes, o desenvolvimento científico e tecnológico - todo esse complexo aparece sintetizado na apreciação do *mundo burguês*, caracterizado pela “contínua subversão da produção, o ininterrupto abalo de todas as condições sociais, a permanente incerteza e a constante agitação” (cf.p.8). Não é preciso nenhum grau de simpatia para com o Manifesto para reconhecer aí o nosso mundo de inícios do século XXI. (p.84)

É preciso, no entanto, estar atento para constatar se o imigrante não está com sentimento de superfluidade. Para Martins (1997) *apud* Pereira, (2007):

A fronteira só deixa de existir quando o conflito desaparece, quando os tempos se fundem, quando a alteridade original o moral dá lugar à alteridade política, quando o outro se torne parte antagônica de nós. Quando a História passa a ser nossa História, a história da nossa diversidade pluralidade, e nós já não somos nós mesmos porque somos antropofagicamente nós e o outro que devoramos e nos devorou. (p.151)

Nesta perspectiva, o imigrante pode ter conflitos de identidade por não socializar suas manifestações culturais, a exemplo da língua, da religião, das tradições em geral.

Historicamente, segundo Marin (2002):

[...] o caráter fronteiro, as lutas pela manutenção das fronteiras, pela posse das terras e pelo poder político, aliados as atividades pecuaristas e extrativistas, formaram uma sociedade regida por valores próprios e um homem com estilo de vida particular.(p.233).

Percebemos isso, tanto nesta fronteira Brasil/Bolívia, como na fronteira Brasil/Paraguai. No entanto, a “ausência” do poder central cria uma espécie de identidade fronteiriça. A exemplo, Nossa Senhora da Conceição, padroeira da Bolívia e Nossa Senhora de Caacupé, padroeira do Paraguai. Essas “santas”, “imagens”, tornaram-se patronas de igrejas no Brasil. Paraguaio e boliviano, atraídos pelas festas religiosas, atravessam a fronteira para homenagear os “santos” que são devotos de “Nossa Senhora”. Observa-se, nesta perspectiva, que as fronteiras são resultado de relações políticas, simbólicas, sociais e culturais entre os povos distintos (JUNIOR,2008).

Na perspectiva de Zamin (2008):

A compreensão da fronteira como órgão periférico descortina sua fragilidade. Dependendo da postura que o Estado-Nação assume e de seu grau de controle da soberania, a fronteira se projeta ou se retrai, em movimentos de equilíbrio e desequilíbrio perante relações de força que se estabelecem por ser, permanentemente, ponto de contato, de encontro e desencontro.(p.7).

Compreende-se uma necessidade por um Desenvolvimento Territorial para as zonas de fronteira, cada qual com suas particularidades e necessidades materiais e imateriais, e nesse contexto, a escola possui um papel importante na observância e no trabalho dessas particularidades. Nesse contexto, segundo Steiman e Machado (2002), as regiões fronteiriças ou transfronteiriças, na prática, ainda não contam com legislação específica nem com projetos de estímulo realmente orientados para elas. A ação, quando empreendida, tem partido dos governos nacionais que atuam no âmbito supranacional sobre suas respectivas regiões fronteiriças, descaracterizando a interação local.

Atualmente, muito se foi discutido sobre a legislação da faixa de fronteira, como, ocorreu por exemplo, no Iº Seminário da Força Sindical realizado em Uruguaiana, podemos perceber na transcrição abaixo:

Legislação sobre faixa de fronteira é criticada em seminário da Força Sindical
Publicado em 27/03/2009

A legislação federal sobre as faixas de fronteira foi duramente criticada pelos deputados federais, estaduais, vereadores e sindicalistas que participam do I Seminário da Força Sindical sobre o tema, em Uruguaiana. O evento teve início na noite de quinta-feira passada (26/03), na Câmara Municipal, e se estende até a tarde desta sexta-feira com a elaboração da Carta de Uruguaiana. O deputado federal Cláudio Diaz (PSDB), vice-presidente da delegação brasileira no Parlamento do Mercosul, proferiu a palestra de abertura do seminário. Para

Diaz, somente uma ação conjunta, com foco na alteração da legislação atual, é que permitirá as comunidades de fronteira deixar a situação de estagnação em que se encontram. A atual legislação federal que regulamenta a faixa de fronteira penaliza 197 municípios gaúchos e cerca de 3 milhões de pessoas que vivem nesta zona territorial, porque impõe inúmeras restrições aos investimentos estrangeiros. A faixa de fronteira compreende uma zona de 150 quilômetros de largura, considerada zona de segurança nacional. “Precisamos mudar o paradigma da legislação federal e, em vez de vermos as faixas de fronteira como zonas de defesa, devemos começar a olhá-las como zonas de integração”, declarou o deputado Diaz. O presidente da Força Sindical no Estado, Cláudio Janta, considera que a legislação engessa cerca de 40% do território gaúcho, impedindo a instalação de investimentos estrangeiros. “As metades sul e oeste do Estado é comparada ao nordeste brasileiro pela pobreza, mas esta estagnação econômica é provocada por uma legislação que engessa essa zona econômica”, disse. O dirigente sindical acrescentou que a Força Sindical está atuando junto ao governo federal para que os municípios de faixa de fronteira possam ser contemplados por um Programa de Desenvolvimento das Faixas de Fronteira (PDFF), similar ao Programa de Aceleração do Desenvolvimento (PAC). Na manhã desta sexta-feira, deputados estaduais e federais, vereadores e outras lideranças realizaram visitas técnicas ao Porto Seco Rodoviário, à Usina Termoelétrica da AES Uruguaiana e à aduana integrada.

Também é possível transcrever que o Programa de Desenvolvimento Social da Faixa de Fronteira (PDSFF) trabalha com um conceito de faixa de fronteira, no entanto, trata-se de fato de uma base conceitual que foi sendo repensada no decorrer da pesquisa e adaptada à realidade das fronteiras internacionais do Brasil (PDSFF, 2009).

O PDSFF trabalha a questão da faixa de fronteira no seguinte enfoque:

Ao deslocar o enfoque de uma concepção 'linear', própria à noção de limite ou divisória internacional, para uma concepção de área ou região de fronteira, introduziu-se uma distinção muito relevante para este trabalho, entre faixa e zona de fronteira. Enquanto a faixa de fronteira constitui uma expressão de jure, associada aos limites territoriais do poder do Estado, o conceito de zona de fronteira aponta para um espaço de interação, uma paisagem específica, um espaço social transitivo, composto por diferenças oriundas da presença do limite internacional, e por fluxos e interações transfronteiriças, cuja territorialidade mais evoluída é a das cidades-gêmeas. Produto de processos e interações econômicas, culturais e políticas, tanto espontâneas como promovidas, a zona de fronteira é o espaço-teste de políticas públicas de integração e cooperação, espaço-exemplo das diferenças de expectativas e transações do local e do internacional, e espaço-limite do desejo de homogeneizar a geografia dos Estados nacionais.(s.p.)

Schüler (2004), afirma que:

[...] Quem mora na fronteira vive dia-a-dia o desafio da definição: cá, lá, nós, outros. Além da fronteira reside a ameaça e a sedução. O traço que demarca o território se contorce como ponto de interrogação. O que legitima os marcos da exclusão? (p.7).

Essa análise comumente escamoteia diversos perigos quando o pensamento aparente, ou seja, o senso comum demonstra a obrigatoriedade de indicar o outro, demonstrando uma forma que não faz parte do contexto, uma maneira de exclusão por viver na margem, do território.

As fronteiras podem ser analisadas sob diferentes enfoques, entretanto, tem qualquer de suas configurações, cada uma delas carrega imaginários próprios, que só serão compreendidas na percepção da essência de cada faixa. Neste raciocínio a fronteira torna-se semelhante ao pôr do sol, devemos observá-la sob diferentes enfoques e a cada observação perceberemos novos contrastes deste lugar “mágico” (RAFFESTIN, 2006).



Figura 4 - Pôr do Sol da Baía do Castelo da cidade de Corumbá/MS
foto: Edilson Soares de Arruda/outubro de 2009

Descreve-se também, a respeito do território e segundo Raffestin (1993) que o território se forma a partir do espaço geográfico, como resultado de uma ação conduzida por um ator sintagmático (ator que realiza um programa) em qualquer escala. Pressupõe um

espaço em que se projetou um trabalho e no qual revela relações marcadas pelo poder. “O espaço é a ‘prisão original’, o território é a prisão que os homens constroem para si”.

Compreende-se que o território é o local, determinado de regras em que ocorrem às relações humanas (movimentos de poder), lutas sociais implícitas ou explícitas.

Entretanto, o território em sua gênese possui uma dupla conotação, material e simbólica. O território expressa poder e, no sentido de dominação, relaciona-se ao valor de comércio; já os indivíduos que usufruem o território transcendem uma identificação e “apropriação”, ou seja, o território está caracterizado com as marcas de vivência do indivíduo.

As relações de poder existentes no território, político-econômico e cultural-simbólico, ocorrem de forma contínua e entrelaçada. No contexto, os territórios devem ser compreendidos de acordo com seus sujeitos construtores históricos (sindicatos, partidos políticos, religiões, cooperativas, Estado etc.). Porventura, o controle social de uma área ocorre a fim de normatizar, controlar e atingir pessoas ou relações.

O PDSFF (*Ibdem*) também trabalha com um conceito de território:

A começar por uma concepção de território que rompe com a visão mais tradicional. Em vez do território reduzido a sua dimensão jurídico-administrativa, de áreas geográficas delimitadas e controladas pelo Estado, entende-se que o território é também produto de processos concomitantes de dominação e/ou apropriação do espaço físico por agentes não-estatais. Os processos de controle (jurídico/político/administrativo), dominação (econômico-social) e apropriação (cultural-simbólica) do espaço geográfico nem sempre são coincidentes em seus limites e propósitos. Ademais, a territorialização desses processos se dá tanto de "cima para baixo" (a partir da ação intencional do Estado ou das grandes empresas, por exemplo) quanto de "baixo para cima" (através das práticas e da significação do espaço efetivamente vivido e representado pelas comunidades). É, portanto, o processo de territorialização como acima concebido, ou seja, filtrado pelos agentes sociais, que acaba por delinear o território por uso e posse, e não somente por determinação jurídico-administrativo. (s.p.).

Todo território é, ao mesmo tempo e obrigatoriamente, em diferentes combinações, funcional e simbólico, pois exercemos o domínio sobre o espaço, tanto para realizar “funções” quanto para produzir “significados” (HAESBAERT, 2005). O território é funcional, pois pode nos servir como recurso de habitação e também fonte de “recursos naturais”; simbólico porque os indivíduos o utilizam para manifestações culturais (missas, festas juninas, carnaval, dentre outras.).

Segundo o PDSFF (*Ibdem*) compreende-se territorialidade através do seguinte conceito:

A segunda noção que norteou o trabalho é a noção de territorialidade. Os processos relacionados ao poder sobre territórios – o poder de afetar, influenciar, controlar o uso social do espaço físico – não criam homogeneidade ou uma qualidade única do território, nem mesmo, obrigatoriamente, geram um território, pois podem se "empilhar" tanto quanto articular-se em tensão constante ou gerar conflitos abertos. Ao contrário do território, que de alguma forma define "nós" e os "outros", "próprio" e o "não-próprio", ou seja, carrega um sentido de exclusividade, a territorialidade é um processo de caráter 'inclusivo', incorporando velhos e novos espaços de forma oportunista e/ou seletiva, não separando quem está 'dentro' de quem está 'fora'. Por isso mesmo, a territorialidade de algum elemento geográfico dificilmente coincide com os limites de um território, embora possa justificar a formação de novos territórios. Os mapas abaixo exemplificam a distinção entre territórios que foram formalmente instituídos (através de reservas demarcadas) e a territorialidade (espaço vivido) dos grupos indígenas. (s.p.).

A territorialidade, como um componente do poder, não é apenas um meio para criar e manter a ordem, mas é uma estratégia para criar e manter grande parte do contexto geográfico por meio do qual nós experimentamos o mundo e o dotamos de significado (HAESBAERT, 2005).

Compreende-se, nesse caminho, que a territorialidade é o conjunto das relações econômicas, políticas e culturais, caracterizadas em diferentes termos e expressando o poder no território, constituindo uma dinâmica ideológica.

Trabalhamos também nesse contexto de territorialidade, com a questão da linguagem que de acordo com Bourdieu (1997) *apud* Gnerre (1991):

A linguagem [...] ocupa uma posição central à função de comunicar ao ouvinte à posição que o falante ocupa de fato ou acha que ocupa na sociedade em que vive. As pessoas falam para serem “ouvidas”, às vezes para serem respeitadas e também para exercer uma influência no ambiente em que realizam os atos linguísticos. O poder da palavra é o poder de mobilizar a autoridade acumulada pelo falante e concentrá-la num ato linguístico. (p.5).

As produções linguísticas possuem valor quando ocorrem no contexto social e cultural apropriado. Essa é a situação das relações linguísticas de faixa de fronteira, dependendo da situação e local da faixa fronteira, há a necessidade da utilização do espanhol ou do português na comunicação e desenvolvimento dos fatos.

Seguindo o pensamento de Gnerre (*Ibidem*):

Todo ser humano tem que agir verbalmente de acordo com tais regras, isto é, tem que “saber”: a) quando pode falar e quando não pode, b) que tipo de conteúdos referenciais lhe são consentidos, c) que tipo de variedade

linguística é oportuno que seja usada. Tudo isto em relação ao contexto linguístico e extralinguístico em que o ato verbal é produzido. (p.6).

Perceber a relação social existente significa respeitar o idioma corrente, ou seja, na faixa de fronteira abordada os brasileiros ao adentrarem a um local de linguagem espanhola deveriam procurar usar o idioma corrente independente do *status* econômico da relação entre Brasil e Bolívia.

Os cidadãos precisam compreender a função social das línguas portuguesa e espanhola na faixa fronteira, todos os atores fronteiros estarão expostos a utilizar ou se deparar com a língua do país vizinho.

Investir nas escolas fronteiriças seria uma forma de diminuir o déficit da comunicação que se arrasta com oportunhol nas faixas de fronteira do Brasil com outros países sul-americanos. Gnerre (*Ibdem*) aborda sobre o assunto:

Os cidadãos, apesar de declarados iguais perante a lei, são, na realidade, discriminados já na base do mesmo código em que a lei é redigida. A maioria dos cidadãos não tem acesso ao código, ou, às vezes, tem uma possibilidade reduzida de acesso, constituída pela escola e pela “norma pedagógica” ali ensinada. Apesar de fazer parte da experiência de cada um, o fato de as pessoas serem discriminadas pela maneira como falam, fenômeno que se pode verificar no mundo todo, no caso do Brasil não é difícil encontrar afirmações de que aqui não existem diferenças dialetais (p.10).

Com a instrução da escola os cidadãos podem associar o discurso ao ouvinte de acordo também com o contexto histórico e social da situação. Na faixa de fronteira abordada não é complexo encontrar pessoas discriminadas pelo idioma que falam, contudo, na maioria das vezes são os brasileiros que discriminam os bolivianos seja pelo fator econômico-social ou traços culturais.

Outro elemento importante presente nas fronteiras, são as redes. Estas são organizações fechadas, regidas de regras e normas deterministas, as quais independem das particularidades do território em que estão instaladas; o exemplo das mesmas são as mineradoras, escolas religiosas e empresas multinacionais.

Para o PDSFF (*Ibdem*) trabalhar-se-à o conceito de rede na seguinte perspectiva:

A terceira noção que norteou o trabalho é a de rede. Embora com frequência vista como modismo por setores da comunidade científica, ou mesmo pelos especialistas em marketing, a noção de rede é fundamental para o entendimento da organização da base produtiva e sócio-cultural. É igualmente eficaz para eliminar do vocabulário do desenvolvimento econômico local e regional a infeliz noção de 'enclave'. Lugares e territórios,

cuja base produtiva se diferencia do entorno podem ser mais bem entendidos através da noção de rede. A vida das cidades da faixa de fronteira, por exemplo, não importa se situada ou não na divisória internacional, com frequência depende mais de interações com espaços não-contíguos do que com o espaço adjacente. Também a ação institucional, qualquer que seja a escala de atuação, é praticamente impossível de ser gerida sem a organização em rede. A organização territorial em rede ao englobar desde a rede urbana até redes decisórias, sociais, culturais, políticas, tem poder explicativo importante para a compreensão das territorialidades. É importante destacar aqui que nossa leitura de rede não a coloca num sentido contraposto ao do território, como ocorre entre alguns autores. A rede é concebida aqui como um componente fundamental na articulação e na desarticulação territorial. (s.p.)

Nesta faixa de fronteira uma das redes atuantes é a secretaria municipal de educação de Corumbá, esta, atua nos caminhos da educação com suas regras e normas estabelecidas para toda rede de ensino.

1.1 - A educação na Fronteira: contexto e implicações

É importante refletir a ideia de educação que este trabalho segue. Existem variadas concepções de educação é possível transcrever concepções de educação desde os gregos até os dias atuais, percebemos que a concepção de educação é historicamente produzido e construído, pois é um fator da prática social e todos os fatores da sociedade são historicamente produzidos e reconstruídos de acordo com as necessidades materiais da sociedade; não é objetivo da dissertação discutir a diferenciação entre pedagogia e educação embora seja uma velha questão que precisa ser retomada. Voltando ao termo educação, na perspectiva de Lopes (2004):

Provavelmente não há prática social na qual estejamos mais duradouramente inseridos que a educação, individual ou coletivamente. Quer em uma ou em outra perspectiva, trata-se de uma prática social histórica. Possui uma história (que foi ou não escrita). E produz uma história (que poderá ou não ser escrita) (p. 7)

Tratando do termo identidade, prefiro compreender que a mesma é, sobretudo a caracterização de uma(s) singularidade(s) no conjunto das diversidades inseridas no mesmo campo. A identidade pode ser compreendida na problemática de adequação de um sujeito em um contexto social ou a novos acontecimentos territoriais. Esta percepção pode ser aferida aos

alunos bolivianos transfronteiriços ou não que buscam a educação escolar corumbaense do lado brasileiro da fronteira, no entanto, estando acompanhados dos pais estão seguros no Art.13 da Declaração Universal dos Direitos Humanos que assim prescreve:

Artigo XIII. Todos os seres humanos têm direito à liberdade de locomoção e residência dentro das fronteiras de cada Estado. Toda pessoa tem direito a sair de qualquer país, inclusive do próprio, e a ele regressar. (p.26).

Podemos observar o conceito de identidade também na dimensão do PDSFF:

É importante destacar que os objetivos da regionalização levam em conta e mesmo enfatizam a questão cultural e identitária como um de seus vetores básicos pela sua importância para qualquer estratégia política que se queira. É hoje, efetivamente mobilizadora das populações locais, num sentido mais “de baixo para cima” do que “de cima para baixo”. Embora o Brasil não tenha grandes conflitos em que a base cultural-identitária se coloque como questão central (à exceção da questão indígena, muito importante em áreas da faixa de fronteira), sem dúvida ela se coloca hoje como uma das questões mais relevantes para qualquer ação política a nível mundial. Sem falar que, em áreas de fronteira internacional como a que aqui está sendo focalizada, a relação com a “alteridade”, com o Outro, do outro lado da fronteira, é decisiva na configuração das relações sociais como um todo. Entendemos “cultura”, aqui, não apenas em seu sentido mais estrito, como o universo simbólico de representações e significados sociais, mas como todo o conjunto de práticas, materiais e discursivas, que envolvem a construção do espaço social. Neste sentido, a cultura começa pelas próprias formas de apropriação da natureza. Aliás, na origem, o termo tem a ver justamente com agri-cultura, a habilidade dos homens de transformar seu meio, reconstruindo-o e re-significando-o. Embora em muitos momentos privilegiemos a dimensão simbólica, através das representações sociais feitas sobre o espaço, será a leitura não-dicotômica entre sociedade ou cultura e natureza o pano de fundo que inspira todo o nosso trabalho. (s.p.)

Segundo Saquet (2007), a identidade se refere à vida em sociedade, a um *campo simbólico* e envolve a reciprocidade. Entende-se que os indivíduos que constroem relações de confiança, afetividade e reconhecimento num território podem construir sua identidade. A identidade está relacionada ao território, a mesma é fruto da territorialização em seus vários âmbitos e pode gerar uma transformação social. Nos vários aspectos da identidade (político, econômico, cultural, etc.), atualmente tem sido consolidada no seu fator material e imaterial, dados aos efeitos da globalização e expansão das redes. Como argumenta Saquet (2007), a identidade é, constantemente, reconstruída historicamente e *coletivamente*, e se, territorializa, especialmente, por meio de ações e políticas (de gestão) e culturais.

Concomitante ao capitalismo “morimbundo” a identidade sofre embates nas diferentes territorialidades do território, por causa das ações coletivas dos atores socioeconômicos provocando a mudança no território.

Rullani (1998) (*apud* Saquet 2007), a *identidade local* [...], deve ser continuamente reelaborada, em complementariedade com o movimento de mundialização da economia. Para Dematteis (2005 *apud* Saquet, 2007), a identidade significa um patrimônio herdado do passado, porém, sobretudo, uma organização social na busca do desenvolvimento.

Percebe-se a dinâmica da identidade no sentido da globalização; esta possui um conteúdo ativo objetivando a comunicação local e extra local, atrelado ao desenvolvimento territorial. Descrito em Saquet (2007), Saquet e Duarte (1996) e Saquet, Pacífico e Flávio (2005), identidade significa unidade na diversidade e organização política, na tentativa de transformação do lugar e de conquista de melhores condições de vida.

Contudo, modelos de identidade são construídos por fatores externos que muitas vezes implicam na confusão conceitual comum do indivíduo, transformando a identidade social e pessoal, forjando um comportamento inclusivo, o que torna o estigma em realidade. De com Silva (2005):

Com as grandes migrações, houve um processo, de miscigenação, uma mistura de genes entre diferentes populações, alterando, assim, as ‘raças’ em todo o mundo. Nesse sentido, não há raça pura na espécie humana, mas somente entre os animais que passam por um processo de seleção artificial. Por essa razão, é equivocado dizer que um grupo é superior a outro no ponto de vista racial. Entretanto, num mundo com intensa mobilização de populações, diferenças, como a pigmentação da pele, cor, dos cabelos e olhos, altura, se transformam em estigmas, ou seja, em marcas que excluem as pessoas de uma participação mais ampla nesta ‘aldeia global’, cada vez mais aberta ao capital, por um lado, e mais restritiva aos imigrantes, por outro (p.10).

Compreende-se que a identidade é “multidimensional” (SAQUET, 2007), pois a mesma está inserida na territorialidade onde ocorre a dinâmica e interação ou não do indivíduo ao contexto social.

1.2 – Programa de Escolas Bilíngues de Fronteira - (PEBF)

O Programa Escolas Bilingues de Fronteira (PEBF) surge na exigência de reduzir laços de interculturalidade entre cidades próximas de países que fazem fronteira com o Brasil. A experiência dos primeiros anos de sua efetiva implementação permitirá estabelecer uma discussão dos avanços deste projeto, sendo um ponto de partida para a construção de um programa educacional para as escolas de fronteiras de toda faixa.

A primeira Reunião Técnica Bilateral das equipes dos dois Ministérios de Educação da Argentina e do Brasil ocorreu em dezembro de 2004, em Buenos Aires. Nesta reunião, lembrou-se que a última atividade para fronteiras argentinas foi de caráter militar, nos anos de 1970, com o título de ‘Marchemos hacia las Fronteras’ que articulava uma associação entre a Gendarmeria Nacional (tropa que cuida das fronteiras, correspondente à Polícia Federal brasileira) e as escolas, para uma ‘educação de defesa’ em relação ao expansionismo dos países vizinhos. Essa reunião colocou o Brasil e a Argentina em estreita cooperação para a construção de uma cidadania Regional, bilíngue e intercultural, propugnando uma cultura de paz e de cooperação interfronteiriça.

Em 26 de março de 1991, é firmado pelos países membro do Mercosul – Mercado Comum do Sul - 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. O Setor Educacional do Mercosul – SEM aponta, nos seus planos de ação, a necessidade de difundir o aprendizado do português e do espanhol por meio dos sistemas educacionais formais e não formais, considerando como áreas prioritárias o fortalecimento da identidade regional, propondo ao conhecimento de ambos os lados, uma cultura de integração e a promoção de políticas regionais de formação de recursos humanos visando à melhoria da qualidade da educação.

De acordo com o PEBF (2008):

Na reunião de Ministros da Educação do Setor Educacional do Mercosul, realizada em Assunção / Paraguai, no ano de 2001, foi aprovado o Plano de Ação do Setor para 2001-2005, o qual aponta, entre outros aspectos, “*a educação como espaço cultural para o fortalecimento de uma consciência favorável à integração, que valorize a diversidade e reconheça a importância dos códigos culturais e lingüísticos*”. É nesse contexto que o SEM busca avançar na sensibilização para o aprendizado dos idiomas oficiais do Mercosul. Com o objetivo de estreitar os laços na área educacional, foi firmada com a Argentina, em 23 de novembro de 2003, a Declaração Conjunta de Brasília, “Para o fortalecimento da integração Regional”. Nessa Declaração, a educação foi reafirmada como espaço

cultural para o fortalecimento de uma consciência favorável à integração regional, passando-se a atribuir grande importância ao ensino do espanhol no Brasil e do português na Argentina. A partir deste momento equipes técnicas da Argentina começaram a elaborar uma primeira versão do programa nas suas linhas gerais e a pesquisar sobre aquisição e didática de segundas línguas e bilingüismo, bem como sobre temas de fronteira que conduziram à elaboração de um documento de trabalho que pudesse cristalizar os objetivos da Declaração Conjunta. (s.p.).

Como produto das pesquisas observou-se a obrigatoriedade de organizar (em abril/maio de 2004) um rol de informações que fornecessem subsídios para perceber e analisar a realidade sociolingüística dos docentes e discentes incluídos no programa e que pudessem apresentar: a) o grau de conhecimento do espanhol padrão dos docentes das escolas da fronteira de Corrientes e Misiones; b) o grau de conhecimento de português de docentes e alunos e c) as representações sobre estas línguas e outras, como o guarani.

Em nove de junho de 2004 foi assinada, em Buenos Aires, uma nova Declaração Conjunta que referendou o estabelecido “Projeto-piloto de Educação Bilíngue. Escolas de Fronteira Bilíngües Português-Espanhol”. No quadro do “Convênio de Cooperação Educacional entre a República Argentina e a República Federativa do Brasil, subscrito em Brasília em dez de novembro de 1997, e tendo presente o disposto no “Memorando de Entendimento” assinado em Buenos Aires, em seis de junho de 2003.

Como demonstra o PEBF(2008):

Esta nova Declaração incluía um Plano de Trabalho como anexo. O programa foi denominado “Modelo de ensino comum em escolas de zona de fronteira, a partir do desenvolvimento de um programa para a educação intercultural, com ênfase no ensino do português e do espanhol ” O programa de referência foi apresentado na XXVI Reunião de Ministros da Educação do Mercosul, Bolívia e Chile, realizada em Buenos Aires, em 10 de junho de 2004 (s.p.)

A Declaração dentre tantas propostas, dispunha programar a seguinte ação:

(...) desenvolvimento de um modelo de ensino comum em escolas de zona de fronteira, a partir do desenvolvimento de um programa para a educação intercultural, com ênfase no ensino do português e do espanhol, uma vez cumpridos os dispositivos legais para sua implementação (s.p).

Segundo o PEBF (2008):

Entre 2004 e 2006 aprimoraram-se os instrumentos de diagnóstico sociolingüístico anteriormente planejados e foram coletadas informações de

todas as escolas selecionadas na forma de questionários com diretores e docentes e de diagnóstico da proficiência em português e espanhol dos alunos das primeiras séries, no caso do Brasil e da Argentina, e na pré-escola, no caso da Argentina. Definiu-se como lugar privilegiado para o desenvolvimento do programa o sistema de *ciudades-gêmeas internacionales*, isto é, aquelas cidades que contam com uma parceira no outro país, propiciando as condições ideais para o intercâmbio e a cooperação interfronteiriça (s.p.)

Na faixa fronteiriça entre Brasil e Argentina existem sete cidades-gêmeas, algumas, porém, entrelaçam três núcleos urbanos:

- 1; Monte Caseros (Corrientes) – Barra do Quaraí (RS);
- 2; Paso de los Libres (Corrientes) – Uruguaiana (RS);
- 3; La Cruz / Alvear (Corrientes) – Itaqui (RS);
- 4; Santo Tomé (Corrientes) – São Borja (RS);
- 5; San Javier (Misiones) – Porto Xavier (RS);
- 6; Bernardo de Irigoyen (Misiones) – Dionísio Cerqueira (SC) / Barracão (PR);
- 7; Puerto Iguazu (Misiones) – Foz do Iguaçu (PR).

Atualmente (dados de 2009), o projeto conforme quadro demonstrado nesta página e na página a seguir tem 26 escolas, em cinco países (Brasil, Argentina, Paraguai, Uruguai e Venezuela). O objetivo principal do Projeto Escola Intercultural Bilíngue de Fronteira (PEBF) é a integração de estudantes e professores brasileiros com os alunos e professores dos países vizinhos. As buscas primordiais são a integração, a quebra de fronteira, além da ampliação das oportunidades do aprendizado da segunda língua. A metodologia adotada no projeto é a de ensino por projetos de aprendizagem. Os professores, de ambos os países, realizam o planejamento das aulas juntos e determinam em quais partes do projeto os professores realizarão o intercâmbio, pelo menos uma vez por semana. Portanto, o que ocorre no PEBF não é o ensino de língua estrangeira, mas o ensino em língua estrangeira, criando um ambiente real de bilinguismo para os alunos. Vejamos no quadro a seguir a lista de escolas contempladas com o programa:

Quadro 1. Lista de escolas contempladas pelo PEBF

No Brasil	Em outros países
Dionísio Cerqueira (SC) - 1 escola	Bernardo Irigoyen (Argentina) - 1

Foz do Iguaçu (PR) – 1 escola	Puerto Iguazu (Argentina) - 1
Uruguaiana (RS) – 1 escola	Paso de Los Libres (Argentina) - 1
São Borja (RS) – 2 escolas	Santo Tomé (Argentina) - 2
Itaqui (RS) – 1 escola	Alvear (Argentina) - 1
Itaqui – 1 escola	La Cruz (Argentina) - 1
Chuí (RS) – 1 escola	Chuy (Uruguai) - 1
Jaguarão (RS) – 2 escolas	Rio Branco (Uruguai) - 2
Ponta Porã (MS) - 1 escola	Pedro Juan Caballero (Paraguai) - 1
Pacaraima (RR) – 2 escolas	Santa Elena de Uiarén (Venezuela) 2
Total – 13 escolas no Brasil	Total – 13 escolas nos quatro países

Fonte:www.mec.gov.br

Corumbá não está incluída neste quadro, pois, não há um projeto para as escolas de fronteira desta faixa, e no contexto, percebemos a necessidade de um programa para toda faixa de fronteira Brasil-Bolívia.

Segundo o Programa de Escolas Bilíngues de Fronteira (PEBF, 2008):

Toda fronteira se caracteriza por ser uma zona de indefinição e instabilidade sociolinguística onde atuam duas ou mais línguas. Essa interação se produz a

partir dos falantes da língua e da influência dos meios de comunicação, em particular o rádio e a televisão de um ou de outro lado da fronteira (s.p).

Isso corresponde a uma dinâmica na faixa de fronteira entre Brasil e Bolívia, Corumbá e Puerto Quijaro e Puerto Suárez (respectivamente) onde estão atuantes o português e o espanhol. A cada ano as escolas corumbaenses, particularmente a escola Centro de Apoio Integrado a Criança (CAIC), recebem uma demanda maior de alunos bolivianos.

O aspecto de maior importância num primeiro momento do PEBF desde meados de 2004 é o da diferença quantitativa e qualitativa do uso do português e do espanhol nas cidades gêmeas e em todas as fronteiras do país.

Sobre a língua espanhola e a portuguesa o PEBF (2008) transcreve:

O espanhol e o português são línguas fônicas, isto é, faladas no âmbito de uma “fonia” ou um conjunto de países nos quais são oficiais - 22 países têm como língua oficial o espanhol (a Hispanofonia) e 8 países têm como língua oficial o português (a Lusofonia, organizada politicamente na forma da CPLP – Comunidade dos Países de Língua Portuguesa). Aproximadamente 330 milhões de pessoas falam o espanhol e 208 milhões de pessoas falam o português, das quais 82 milhões no Brasil. Juntas as duas línguas românicas são faladas por cerca de 540 milhões de pessoas em 5 continentes. O espanhol é uma língua mais prestigiada internacionalmente que o português, e hoje considerada uma das línguas de maior crescimento demo-lingüístico no mundo. Na fronteira entre Argentina e Brasil, entretanto, os dados indicam que o português tem uma presença determinante, resultado da assimetria de prestígio a favor desta língua, caracterizando assim uma micro-situação sociolingüística oposta à relação entre as duas línguas em nível internacional. (s.p).

Em nossa faixa de fronteira, a situação de prestígio do português está interligada à mídia e à oferta de serviços principalmente aqueles informais na cidade brasileira de fronteira, utilizada por cidadãos bolivianos; acreditamos que a valorização da moeda brasileira contribuiu para um maior conhecimento do português por parte dos bolivianos e por um menor conhecimento e interesse do espanhol pelos brasileiros.

Podemos aferir o molde do PEBF a nossa faixa de fronteira, percebemos que o português aqui possui uma presença determinante, resultante da assimetria de valor a favor desta língua, que destaca um caractere sociolingüístico micro, e relação entre as duas línguas em nível internacional.

Sobre esta abordagem Cavalcante e Chávez (2007) observam:

Do ponto de vista de quem vive na região de fronteira com a Bolívia, permanece uma lacuna no aspecto pedagógico devido ao processo de preconceito social, econômico e político enraizado na cultura dos brasileiros

para com a Bolívia e os seus habitantes, os bolivianos, assim como ocorre com os paraguaios na fronteira do Brasil com o Paraguai, cuja característica comum é serem países subdesenvolvidos. Esse comportamento não é visto, entretanto, em municípios brasileiros que fazem fronteira com a Argentina e o Uruguai, pois a ótica dos brasileiros para com esses países é muito diferente, é de prestígio (p.11).

Compreendemos que as crianças bolivianas já são em algum nível bilíngues; entendem razoavelmente a língua portuguesa e muitas a falam com facilidade, isso também se deve ao fato de muitos serem descendentes de brasileiros e frequentam muito mais a parte brasileira da faixa de fronteira do que os brasileiros a parte boliviana.

Neste contexto, a função social do português está de maneira mais objetiva para os alunos bolivianos no universo escolar abordado, pois, entre outros caracteres, a língua portuguesa é utilizada no cotidiano, ou seja, torna-se parte importante da comunicação local.

No PEBF as crianças envolvidas no programa passam por uma ‘sensibilização linguística’ para que possam perceber a função social do português e do espanhol. Posteriormente, trabalha-se a atitude e a motivação positiva para o aprendizado em situação escolar, no caso, o contato com os professores da outra língua.

Conforme o PEBF, 2008:

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

Dentre essas alternativas, busca-se alcançar a interculturalidade fronteiriça. No PEBF (2008) a interculturalidade é entendida de duas formas:

Entendemos por ‘interculturalidade’, em primeiro lugar, um conjunto de práticas sociais ligadas a ‘estar com o outro’, entendê-lo, trabalhar com ele, produzir sentido conjuntamente. Como em toda prática social, a interculturalidade se vive na medida em que se produzem contatos qualificados com o outro, como por exemplo, nos planejamentos conjuntos dos professores dos dois países, nos projetos de aprendizagem em que interagem alunos argentinos e brasileiros, cada grupo com a sua maneira culturalmente diferente de olhar para os mesmos objetos de pesquisa, na participação em eventos próprios para cada país, como por exemplo, na ocasião em que pais e alunos de uma escola Argentina participam de uma

festa junina brasileira. Esta dimensão de interculturalidade é a dimensão das vivências, fundamental no campo dos conhecimentos atitudinais.

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

Pretende-se assim, uma relação entre as culturas, o reconhecimento das características próprias, o respeito mútuo e a valorização do diferente com o *diferente* (e não como ‘melhor’ ou ‘pior’) PEBF (2008).

Nesta perspectiva, as aulas de História permitem confrontar o que os alunos estão fazendo em suas práticas pedagógicas e o que a História propõe como questão ao contexto cultural do presente e pretérito, distante da atualidade.

Estudar na escola significa conviver incessantemente com outra pessoa, possuir relacionamento com inúmeras identidades e diferenças. Não se imagina escola sem atores, sem identidades, principalmente em identidade sem a manifestação da diferença. Ao analisarmos o novo dicionário Aurélio nos deparamos com várias definições para o termo escola. Contudo, trabalharemos com duas que nos parecem apropriadas: “estabelecimento público de ensino ou privado onde se ministra sistematicamente ensino coletivo; e estudo, conhecimento, saber” (FERREIRA, 1999).

Pelas significações estabelecidas compreendemos que a escola normatiza seus conhecimentos transferindo-os aos discentes de maneira coletiva ocultando, em grande parte do tempo, a infinidade de percepções, de contextos e culturas que ali se fazem presentes. registramos que é obrigação da escola perceber as variadas culturas presentes no seu espaço escolar e ajudar na formação dos alunos inseridos nesse contexto. O conhecimento é dinâmico e construído no cotidiano num processo coletivo. A escola possui um trabalho fundamental na estruturação desse conhecimento fazendo com que os atores participantes percebam a variedade de identidades inseridas em seu contexto e isso ocorre através de uma perspectiva de uma pedagogia e educação intercultural.

A educação intercultural nos leva a uma sociedade formada por uma vasta diversidade cultural; as identidades que se formam com a diversidade são flexíveis, ou seja, sofrem alterações, principalmente nas faixas de fronteiras. Segundo Stuart Hall (2001):

As sociedades modernas não têm nenhum núcleo identitário fixo, coerente e estável. As sociedades modernas [...] não tem nenhum centro, nenhum princípio articulador ou organizador único e não se desenvolvem de acordo com o desdobramento de uma única causa ou lei, uma vez que são caracterizadas pela diferença, ou seja, elas são atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem uma variedade de diferentes posições de sujeitos – isto é identidades (p.16-17).

Entendemos pelo descrito, que as escolas do Brasil compreendem uma enorme variedade cultural, caractere das faixas de fronteiras, cada qual com sua simbologia e que se relacionam individualmente de acordo com sua história de vida. Neste enfoque, os professores devem proporcionar subsídios de aprendizagem que ajudem na formação cultural de seus discentes, nas suas variadas simbologias culturais, principalmente linguística.

A escola ao receber uma grande demanda, cada uma com uma história cultural, recebe também de forma descomprometida, um vasto universo de percepções. Essas percepções se inserem no cotidiano escolar, o que torna possível observar não só as diferenças, mas em especial contextualizá-las em seu mundo cultural; essas percepções, quando trabalhadas em sala de aula, ajudam a formar um cidadão crítico e capaz de compreender seu espaço e o espaço do outro.

Para que ocorra a educação intercultural são necessários que se desmistifiquem alguns sentidos e preconceitos, principalmente dos alunos e indivíduos nascidos no país de melhor situação econômica; deter-nos a identidade e diferença, ou melhor, trabalhar com a identidade fronteiriça.

A História contemporânea é o período das transformações, as transformações tocando a todos os indivíduos, sobretudo, nossas identidades, e, de acordo com Hall (2001), significa um período de “crise de identidade”. Ainda para o autor (p.9), “[...] identidade 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”. Os indivíduos recebem influências, pois são parte do contexto cultural que sofre diversas e constantes mudanças. Como afirma Hall (2001,p.13), “as identidades formam-se e transformam-se nesse contexto, não podendo ser, por isso mesmo, fixas. A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia”.

Para a escola promover uma educação intercultural, com várias identidades, é necessário uma reanálise da maneira de propor e trabalhar o conteúdo. Nessa perspectiva, a escola é o centro do saber e deve orientar os educandos para uma formação intercultural de maneira a realizar com avidez uma interlocução entre os diversos símbolos existentes nos variados contextos socioculturais. A História descreve a pré-história, história antiga, medieval, moderna e contemporânea e participa na formação intelectual de cada aluno. No entanto, para que isso ocorra é necessário o acompanhamento de práticas que se inter-relacione, trazendo aos discentes essa nova percepção, para o global e o local (a micro e a macro-história). Entretanto, o passado é sempre reconstruído com micro ou macro diferenças no presente (CURY, 2003).

A escola não possui apenas a obrigação de socializar os conhecimentos, mas contemporaneamente, de propor subsídios e orientação para a formação de cidadãos críticos, responsáveis, produtivos e inventores que possam transformar o contexto histórico social ao qual estão inseridos, ou seja, compreender o universo e nele intervir e inferir.

As escolas fronteiriças precisam trabalhar com a linguagem, através da mesma compreenderemos o mundo das culturas e o nosso eu particular, pois [...]” mais fronteiras poderão ser ultrapassadas pela compreensão e interpretação das formas sensíveis e subjetivas que compõem a humanidade e sua multiculturalidade, ou seja, o modo de interação entre grupos étnicos e, em sentido amplo, entre culturas.” Martins (1998, p.14).

Podemos entender que o fazer e o apreciar a Língua Estrangeira (em nosso caso o espanhol) necessitam ser contextualizados de forma compromissada e ética, ajudando a Língua Espanhola a ocupar seu real lugar nos currículos escolares.

Para o PEBF, a escola se tornará intercultural:

[...] na medida em que haja a participação efetiva de profissionais e de alunos das diversas culturas envolvidas na comunidade educacional (e que não são só ‘duas’: a cultura argentina e a cultura brasileira, o que corresponderia a pensá-las como unidades homogêneas) em todas as instâncias de convivência que são próprias da instituição escolar (s.p).

Observamos então, que trabalhar em uma sala de aula multicultural, remete estar envolvido em diversas identidades, que assumem variadas significações para cada indivíduo em relação ao seu contexto histórico. Os professores precisam auxiliar a formação cultural de seus alunos com atividades concretas e projetadas, pois cada discente traz consigo um contexto próprio, cheio de conhecimentos, de histórias e vontades que o credencia como um

ser único capaz de interagir com o outro, com aptidão para, além de informar, também aprender e apreender.

Segundo PEBF, o programa possibilita uma exposição à interculturalidade de maneira sistemática a:

a) **usos da segunda língua**, na medida em que a outra língua passa a fazer parte de maneira cada vez mais presente no cotidiano da escola, onde a criança passa uma parte importante do seu tempo. Esses usos são orais e escritos. A presença de textos na segunda língua, a ser estimulada desde o primeiro contato da criança com a escola, cresce e se diversifica à medida em que avançam suas possibilidades de leitura, tornando-se, com o tempo, uma presença constante em todos os atos educativos, das diferentes disciplinas.

b) uma **relação pessoal** com um falante **nativo** da segunda língua. A criança não é exposta somente a usos da segunda língua, mas é possibilitado a formação de um vínculo com uma pessoa que conversará com ela exclusivamente na segunda língua. Esse vínculo emocional é fundamental para a formação de atitudes positivas frente ao idioma e à cultura que ele veicula. É importante além disso observar que o vínculo se dá com um falante nativo da segunda língua, o que possibilita à criança perceber e vivenciar a pragmática que liga língua e cultura.

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

c) **um profissional da comunidade nacional / cultural da qual essa língua é a expressão mais generalizada**. O contato é com um profissional do outro país, e que tem uma vivência institucional no sistema escolar do país vizinho, experiência também muito importante para a criança, que vivenciará, no seu contato com professores argentinos e brasileiros, as tradições pedagógicas institucionais de dois sistemas escolares diferentes (s.p).

Para o PEBF, “embora esses três aspectos ocorram efetivamente juntos, [...] o medo, produto do desconhecimento do outro, se converte em curiosidade, surpresa e vontade de aproximação a partir de experiências conjuntas significativas”.

Este programa é uma forma de educação pensada para as zonas de fronteira, pois além de proporcionar o conhecimento de mais de uma língua contribui para as relações sociais comunicativas. De maneira direta ou indireta o indivíduo estará disposto em situações de utilização em ambos os idiomas. Já existem alguns avanços, principalmente com a extensão

do programa para outras faixas fronteiriças como podemos observar na notícia do site do MEC de Ionice Lorenzoni (nove de março de 2009):

Escola de Fronteira reúne cinco países

Estudantes brasileiros de seis novas escolas de municípios que fazem fronteira com cidades do Uruguai, do Paraguai e da Venezuela ingressam este ano no Projeto Escola Intercultural Bilíngue de Fronteira. Alunos do primeiro ano do ensino fundamental destas escolas terão aula, uma vez por semana, com professores do país vizinho. No projeto é o professor que vai dar aula na escola do outro país. Criado em 2005 por uma ação bilateral Brasil-Argentina, o Projeto fechou 2008 com 14 escolas de dois países, e abre 2009 com 26 escolas, em cinco países. De acordo com a consultora do projeto no Ministério da Educação, Tayana Tormena, as escolas que entram no projeto este ano começam com turmas do primeiro ano do ensino fundamental, exceto as duas escolas de Pacaraima, em Roraima, e as duas escolas de Santa Elena de Uiarén, na Venezuela, que inscreveram alunos do primeiro ao terceiro ano do ensino fundamental. As turmas de alunos das escolas de Uruguaiana (RS) e de Dionísio Cerqueira (SC), que estão no projeto desde 2005, têm turmas do primeiro ao quinto ano. Na maioria das escolas, as aulas do intercâmbio iniciam na próxima semana, mas desde fevereiro os professores dessas turmas participam de atividades e de planejamento. Tayana Tormena explica que o objetivo principal do Projeto Escola Intercultural Bilíngue de Fronteira é a integração de estudantes e professores brasileiros com os alunos e professores dos países vizinhos. O foco é a integração, a quebra de fronteira, além da ampliação das oportunidades do aprendizado da segunda língua. Para facilitar o trabalho dos professores, uma parceria entre os ministérios da Educação dos países oferece, pelo menos, duas etapas de formação por ano, com duração total de 32 horas. A formação reúne todos os professores das escolas do projeto, mesmo os que não estão diretamente fazendo o intercâmbio. Com isso, toda a escola se envolve no projeto e a progressão para as séries seguintes se dá de forma mais natural. Mesmo assim, uma assessoria acompanha mensalmente cada município.

O que estudam – Na Escola de Fronteira, professores e alunos participam da escolha dos projetos a serem tratados a cada bimestre. Tayana diz que os professores estimulam os alunos a formularem perguntas que revelem seus temas de interesse. Depois, considerando essas perguntas, a turma elege uma delas para ser trabalhada durante o bimestre. Uma turma do município de São Borja (RS), por exemplo, quis saber por que a cidade construiu tantas casas. Dessa curiosidade, os professores desenvolveram conceitos de matemática com estudantes buscando informações com engenheiros sobre o número de tijolos necessários para construir uma casa; ao formularem perguntas, terem estudado português; e ao descobrir a cidade, ampliaram os conhecimentos de geografia e história.

A mesma fonte transcreve outra notícia de Ana Júlia de Souza (dezessete de março de 2009):

Jornada científica do Mercosul começa nesta quarta-feira

Caracas, na Venezuela, será a sede da 2ª Jornada Científica de Educação Profissional e Tecnológica do Mercosul, que começa nesta quarta-feira, **18**, e vai até **21 de março**. O evento divulga a produção científica de instituições envolvidas com educação profissional e tecnológica, estimula o intercâmbio entre pesquisadores e consolida cooperações. O Ministério da Educação estará representado nas conferências e mesas pelo coordenador de certificação e legislação da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec), Moisés Domingos Sobrinho, e pela coordenadora de políticas de educação profissional e tecnológica, Caetana Juracy Rezende. Também integram a delegação, professores e alunos de institutos federais de educação, ciência e tecnologia que tiveram seus projetos selecionados. O aluno Domiciano Correa Marques da Silva, do instituto federal de Goiás, campus Jataí, apresentará uma proposta para o ensino de física nas salas de aula. Já Luana Rocha Fleming, do instituto federal do Rio de Janeiro, mostrará projeto sobre coliformes isolados de alimentos: produção de substâncias antimicrobianas e resistências a antibióticos. Outro projeto será o de Guilherme Musse Moreira, do instituto federal do sudeste de Minas, campus Rio Pomba, que observou o impacto de adubos verdes sobre o manejo de ervas e nutrição nitrogenada de cafeeiros. Everton Edrey Liberal Lopes, do instituto federal de Pernambuco, campus Vitória de Santo Antão, mostrará projeto sobre agricultura familiar. A iniciativa de promover jornadas científicas de educação profissional no Mercosul partiu do Brasil. O país sediou a primeira delas, em 2006, em Belo Horizonte.

Observamos o esforço do trabalho pedagógico dos indivíduos envolvidos no programa, observando diversos avanços e outras problemáticas na praticidade do programa, a principal característica favorável ao desenvolvimento satisfatório do programa é a comunicação, ou seja, a troca de informações entre os setores dos países envolvidos no PEBF. A troca de experiências propicia a oportunidade de reflexão dos caminhos percorridos e os a serem traçados.

2 - O CENTRO DE ATENDIMENTO INTEGRAL À CRIANÇA – CAIC – HISTÓRIA E RELAÇÃO INTERCULTURAL FRONTEIRIÇA

O Centro de Atendimento Integral à Criança (CAIC) Padre Ernesto Sassida e CEI - Catarina Anastácio da Cruz estão localizados na Rodovia Ramon Gomez, km 01, país Brasil, estado de Mato Grosso do Sul, cidade de Corumbá, no bairro Dom Bosco, fazendo parte de uma das faixas de fronteira do Brasil com a Bolívia, aproximadamente a 4,5 km da fronteira. Possuem uma considerável infra-estrutura, tendo como pontos de referência ser próxima à Prefeitura Municipal de Corumbá, ao Parque Marina Gatass e à Polícia Militar Ambiental. A escola mais próxima é a Escola Estadual Dom Bosco.



Figura 5 - Centro de Atendimento Integral à Criança (CAIC), Corumbá/MS, 2009

Foto: Cleber Santos Jaime /novembro de 2009

A escola está em área de fácil acesso para a comunidade escolar, sendo o prédio próprio e a construção específica para o funcionamento da escola. Conta com 16 000 m² de terreno, 4 700 m² de área construída e 1 551,23 m² de área descoberta. A Figura cinco (demonstrada acima) apresenta parcialmente a estrutura material dessa escola.

O corpo técnico e administrativo da escola é mantido pela Prefeitura Municipal de Corumbá (PMC), por meio da Secretaria Executiva Municipal de Educação (SED), com base nos dispositivos constitucionais vigentes, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

O CAIC Padre Ernesto Sassida possui o Decreto de criação n.º 129/96 do município de Corumbá/MS, e iniciou suas atividades em 01/02/1997.

O funcionamento do Ensino fundamental da Educação Infantil foi autorizado pela da Deliberação n.º 23/99/CME/MS. Em 14/04/2005 o Decreto n.º 112/2005 determinou a incorporação do Centro de Educação Infantil com a unidade escolar, mudando a denominação para Centro de Atendimento Integral à Criança - CAIC Padre Ernesto Sassida e Centro de Educação Infantil Catarina Anastácio da Cruz. O Centro de Educação Infantil Catarina Anastácio da Cruz teve o seu funcionamento autorizado em 31/07/2003, conforme parecer n.º 26/2003/CEI da Deliberação n.º 065/CME/MS. As Ratificações de Autorização de Funcionamento do Ensino Fundamental e da Educação Infantil foram aprovadas conforme as deliberações:

05 de 22/03/2005/CME/MS, Ratifica o Funcionamento do Ensino Fundamental, conforme parecer n.º 01/2005/CME/MS;

126 de 20/04/2006/CME/MS, Ratifica a autorização de funcionamento da Educação Infantil, conforme parecer n.º 09/2006/CEI/CME.

A Lei Federal n.º 8.642, de 30/03/1993, “dispõe sobre a instituição do programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente-PRONAICA e dá outras providências”.

A ênfase conferida pelo MEC à pedagogia da Atenção Integral e às variadas formas de operacionalizá-la, refletiu-se de imediato na alteração do nome dado às unidades de serviços especialmente construídas para esse fim. Na denominação anterior, CAIC, era destacada característica construtiva no “Centro Integral”, agora com a marca CAIC, a tônica desloca-se para a “Atenção Integral”.

O Centro de Atendimento Integral à Criança (CAIC) “Padre Ernesto Sassida” foi inaugurado no dia 15 de novembro de 1996, na administração do então Prefeito Ricardo Chimirri Cândia; sendo Secretária Municipal de Educação a professora Cristiane Sahib Guimarães.

O decreto n.º 285/94 de 01/12/94, da Prefeitura Municipal de Corumbá, cria na zona urbana da cidade o Centro de Atendimento Integral à Criança (CAIC) Padre Ernesto Sassida”.

O CAIC iniciou suas atividades em fevereiro de 1997, atendendo à educação básica, sendo a educação infantil e o ensino fundamental - séries iniciais (1ª a 4ª série), no total de seis turmas no período matutino e seis no período vespertino. Em fevereiro de 1998 começou a atender o ensino fundamental - séries finais (5ª a 8ª série), a Educação Infantil e o Setor de Educação Especial, tendo como diretora a professora Ruth Marciano Esnarriaga. Em novembro de 1998, a professora Ruth Marciano Esnarriaga foi eleita diretora do CAIC, para o período de 1999 a 2001.

A Especialista de Educação Lucia Helena Cestari Baruki assumiu a direção da escola, em 01/11/2001 até 31/12/2001.

Novembro de 2001 foi realizada a 2ª eleição para diretor, se elegendo o professor Advanir Oliveira Malheiros para o mandato de 2002 a julho de 2005. O professor Advanir Oliveira Malheiros foi reeleito para o período de julho de 2005 a julho de 2008.

A Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC), atualmente Secretaria Executiva de Educação (SED), determinou, em 2000, que o bloco da educação infantil fosse desmembrada do CAIC, criando, assim, um Centro de Educação Infantil denominado Centro de Educação Infantil Catarina Anastácio da Cruz que teve o seu funcionamento autorizado em 31/07/2003, conforme Parecer n.º 26/2003/CEI da Deliberação n.º 065/CME/MS.

A abertura de turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) aconteceu em 2005 no período noturno, com 06 salas de aulas atendendo 200 alunos.

Em 14/04/2005 o Decreto n.º 112/2005, determinou a incorporação do Centro de Educação Infantil com a unidade escolar, mudando a denominação para: Centro de Atendimento Integral à Criança (CAIC) Padre Ernesto Sassida e Centro de Educação Infantil Catarina Anastácio da Cruz.

O patrono da escola Pe. Ernesto Sassida, de origem iugoslava, desde os nove anos de idade mostrou desejo de estudar para tornar-se padre e ao findar a oitava série optou pelas missões do Equador, entusiasmado pelas façanhas missionárias do Bispo Salesiano Dom Comin. Por fim, foi designado para a missão salesiana em Mato Grosso e com apenas 16 anos desembarcou no porto de Santos em São Paulo.

Desde a infância, nutre grande devoção a “Santa Terezinha do Menino Jesus” cuja filosofia de vida procurou imitar, tendo como parâmetros estas palavras da “santa”: “A santidade consiste na disposição da alma que nos torna humildes e pequenos nos braços de Deus, cômnicos de nossa fraqueza e confiantes até a audácia, em sua bondade de pai”. Concluiu o curso de filosofia em Cuiabá, em 1939. Sendo clérigo salesiano, é destinado ao

colégio salesiano de Santa Teresa (Corumbá/MS) onde permaneceu por dois anos como professor e assistente de internato. Tomava conta do canto, música e esporte.

Pe. Ernesto Sassida nasceu aos 15 de outubro de 1919 em Dornberg, município de Gorizia, no velho então território italiano, hoje pertencente à Iugoslávia. Foram seus pais José Saksida e da Catarina Vodopivec. Sua numerosa família ainda era integrada por dez irmãos. Aos 11 anos integrou-se no colégio Salesiano, educandário que preparava jovens com vocações para servirem nas várias missões salesianas na América do Sul. Iniciou-se no magistério em 1940, e se ordenou sacerdote em 1946.

Tendo vivido intensamente durante tantos anos, a realidade de nossas comunidades urbanas notadamente de Corumbá, o padre Ernesto Sassida identificou-se com os problemas da comunidade local, sobretudo os da população periférica ou ribeirinha, suas idas e vindas fortaleceram uma identificação com as pessoas deste município. E essa população frente a esse doloroso drama social, consagrou exemplarmente o “venerado” sacerdote, caracterizando extraordinariamente o apóstolo de educador completo, além de um assistente espiritual dos mais dedicados e fervorosos.

A consolidação de sua obra educacional e religiosa, fiel e ortodoxa à filosofia educativa de Dom Bosco- Sistema Preventivo Salesiano – deu-se na projeção e realização de um grande empreendimento e conjunto que atualmente é denominado “Cidade Dom Bosco” e com a qual sua a história se entrelaça e se confunde em seus contextos. Para se conhecer o Padre Ernesto Sassida é preciso conhecer a cidade Dom Bosco, assim como para se conhecer a cidade Dom Bosco, é preciso conhecer o Padre Ernesto Sassida.

A cidade Dom Bosco é realmente uma mini-cidade, na perspectiva das escolas interioranas e/ou principalmente sul-mato-grossenses, com uma organização política e administrativa consolidada. Padre Ernesto deparou com várias complexidades em relação à criação da cidade Dom Bosco; semelhante aos grandes empreendedores da história, criticado por alguns, mas admirado por muitos.

O educador padre Ernesto teve muita coragem e energia para implantar a obra, consagrando a classe pobre, e, ainda mais, ajudando as crianças carentes de rua. Construiu essa grande obra assistencial e implantou nela o genuíno “espírito” salesiano, o “espírito” da família e de formação integral. Consideramos o padre Ernesto como o homem fronteira, com sua multiculturalidade a serviço do ensino sócio-pedagógico de uma parcela extensa da população de Corumbá.

A clientela da escola CAIC está (em sua maioria) inserida no bairro Dom Bosco e atende crianças, jovens e adultos oriundas dos bairros mais próximos ,Cervejaria, Aeroporto,

Generoso, entre outros, e alunos vindos da faixa de fronteira (Arroyo Concepción, Puerto Quijaro Puerto Suarez – Bolívia). Em sua maioria são de famílias compostas de pessoas com baixa renda.

As crianças, jovens e adultos desta comunidade são constituídas predominantemente por filhos de trabalhadores e nesta instituição educacional a presença de alunos de língua materna espanhola é notória, o grande número de alunos residentes do lado boliviano é uma constante, tendo as seguintes características:

- A idade dos pais predomina entre os 22 e 50 anos;
- Em relação à religião, predominam a Católica e a Evangélica;
- Os pais trabalham como autônomos, funcionários públicos, feirantes e empresas privadas;
- As mães, em sua maioria, são domésticas;
- São famílias com dois ou mais filhos.

Devido às diferenças das características étnicas e culturais, a comunidade escolar está centrada na pluralidade cultural, isto é, a diversidade de etnias, crenças, costumes e valores a serem trabalhados com todos os educandos e o seu crescimento quantitativo são fato notório na realidade corumbaense.

A escola desenvolve em seus projetos pedagógicos a diversidade de valores e crenças, oriundas das suas raízes, pela localidade do município por se tratar de cidade fronteiriça.

De acordo com Senna (1991, p.74) a situação escolar do ensino de língua materna, em que se privilegiam os valores socialmente dominantes, contribui para que o indivíduo desenvolva aspectos sócio-psicolinguísticos de semi-linguismo, seja no emprego de língua escrita, seja no de língua oral.

As crianças, jovens e adultos são participativos, receptivos, ativos, gostam de estar próximo às pessoas e são capazes de interagir e aprender com eles de forma que possam compreender e influenciar seu ambiente. Ampliando suas relações sociais, interações e formas de comunicação, as crianças, jovens e adultos sentem-se cada vez mais seguros para se expressarem, podendo aprender nas trocas sociais com diferentes crianças e adultos, cujas percepções e compreensões da realidade também são diversas.

Segundo Dornelles e Braga (*apud* Brito 2007, p. 37) há de se pensar a escola como um espaço social de conflitos, de cumplicidade, de avanços e de continuidade.

Atualmente, atende outro segmento da sociedade, principalmente àquele das pessoas que saíram da escola há muito tempo e lutam por um espaço no mundo do trabalho. Isso

sugere novas demandas para a formação profissional. O acesso dos alunos à instituição se dá pela opção dos pais à qualidade de ensino.

A filosofia da escola e a prática filosófico-pedagógica do CAIC Padre Ernesto Sassida e Centro de Educação Infantil Catarina Anastácio da Cruz têm como fundamentos descritos em seu Plano Político Pedagógico os seguintes aspectos:

A educação contextualizada que identifica o que pretendemos como algo integrante de um determinado contexto cultural/espacial/ temporal;

Relacionar o conteúdo com a realidade dos educandos;

A interdisciplinaridade, relação entre as diversas disciplinas que compõem o conhecimento;

A multidisciplinaridade, discutindo o objeto de investigação e relacionando-o com o contexto geral da comunidade;

O currículo integrado, que compreende a integração do desenvolvimento afetivo, emocional, cognitivo e social.

O pensamento crítico, desmistificando a verdade única e imutável; aprender a aprender, consolidando o conhecimento científico através da relação teoria/prática.

Fundamenta-se nos princípios humanos e contribui na construção de uma cultura da solidariedade, mútua caridade, a sensibilidade para com as necessidades uns dos outros. Nesta dimensão, envolve-se toda a comunidade educativa nos eventos sociais nas seguintes modalidades: projetos curriculares, próprios do processo ensino-aprendizagem e incluídos no Plano Anual; projetos educativos especiais, os que são planejados e executados na escola, e no período escolar, promovendo a socialização, o conhecimento das culturas, entre outros; projetos extracurriculares, os que envolvem a comunidade local e desenvolvem os dons, as habilidades humanas e o envolvimento e engajamento social.

O CAIC opta por uma educação que propicia a formação nos aspectos biopsíquico, econômico, social, religioso, político e cultural, num processo formativo e contínuo do desenvolvimento humano. A Escola, como espaço do saber elaborado e construído historicamente, tem como função social promover a produção do conhecimento, a formação da cidadania para a melhoria das condições de vida dos sujeitos, bem como de sua intervenção no mundo social. Para tanto, a escola organizar-se visando ao sucesso de todos os alunos.

A educação personalizada esforça-se por valorizar a originalidade, percebendo, reanimando e fortalecendo o potencial criativo de cada pessoa, tendo o pluralismo como princípio ativo de enriquecimento cultural e cívico da sociedade.

Os ensinamentos dos educadores e alunos da escola CAIC centralizam-se na tolerância e no respeito do “outro” como condição necessária à democracia tendo uma dimensão social e comunitária, sensibilizando e envolvendo o aluno em questões sociais. No entanto, percebemos suas dificuldades, encontramos profissionais desde o primeiro até os vinte e sete anos de magistério lecionando, a grande maioria leciona no Ensino Fundamental 5º ao 9º ano, uma parte leciona também nas séries iniciais e no ensino médio, alguns professores atuam na EJA (Educação de jovens e Adultos) .

Por meio das observações e contatos pudemos perceber que uma grande parte dos professores não tem conhecimento da Lei 11.161/05 que implica a obrigatoriedade da língua espanhola como opção de idioma no Ensino Médio e de opção de inclusão no Ensino Fundamental. Ao identificar a presença do aluno hispano falante, praticamente a metade dos professores permanecem com o planejamento, enquanto os demais decidem reformular o plano de ensino. Não conseguindo controlar a situação, a maioria decide, ainda, tentar resolver o problema em sala de aula. Mesmo não tendo nenhuma formação, acreditam que esta seja a melhor solução para o atendimento das crianças bolivianas e descendentes de bolivianos. Consequentemente optam pela criação de cursos de formação continuada e língua espanhola, cerca de 80% concordam que a inclusão da língua espanhola na rede de ensino somente irá trazer benefícios, para os alunos, para os professores, para a relação do Brasil com o MERCOSUL, entre outros motivos que torna viável a implantação do espanhol especialmente em Corumbá, que faz fronteira com a Bolívia, local onde se constata a importância da função social da língua.

A educação da escola é centrada nos quatro pilares: **Aprender a conhecer**, adquirindo os instrumentos de compreensão, que tem como objetivo o domínio dos próprios instrumentos do conhecimento, aprendendo e compreendendo o mundo, despertando a curiosidade intelectual, estimulando o sentido crítico, adquirindo autonomia na capacidade de decidir, buscando, analisando e selecionando informações, estabelecendo relações, interpretando fatos e situações, resolvendo problemas e registrando suas descobertas.

Aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente, adquirir competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas e diversas situações, pondo em prática os seus conhecimentos, refletindo sobre sua prática, gerenciando seu tempo, recursos e espaços, são os objetivos da escola. Trabalhando em equipe, motivando e valorizando o trabalho do outro, imaginando e criando novos conhecimentos, divulgando seu trabalho planejando e organizando suas ações.

Aprender a conviver, aprender a viver juntos para desenvolver a compreensão do outro e a percepção das interdependências, através de projetos comuns, no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas. Nesse processo a criança irá aprender a conviver com as diferenças, interagir, comunicar-se, reconhecer o outro, planejar, trabalhar e decidir em grupo, ter compromisso com o coletivo, com o ambiente e com a cultura.

Aprender a ser, como realização da pessoa na sua totalidade, contribuir para o desenvolvimento total da pessoa, ajudando-a a elaborar pensamentos autônomos e críticos e para reformular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir por si mesmo, como agir com discernimento e responsabilidade nas diferentes circunstâncias da vida. Persistir mesmo diante das dificuldades, expondo suas dúvidas, reagir de forma positiva ao receber críticas, ter cada vez mais autonomia, confiança em si mesmo e capacidade de realizar trabalho, assim vai desenvolvendo o autoconhecimento, a auto-estima e a autoconfiança para uma auto – realização, baseada na concepção de homem e de mundo superando a relação vertical, estabelecendo-se a relação dialógica. O diálogo supõe troca, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo, ou seja, o educador não é mais aquele que ensina e educa, mas também é aquele que no processo aprende e se educa em contato com os cidadãos.

A educação no CAIC Padre Ernesto Sassida e Centro de Educação Infantil Catarina Anastácio da Cruz tem a intenção e objetivo na proposta pedagógica de contribuir na construção de uma sociedade justa, socialmente equitativa e solidária, politicamente democrática, culturalmente pluralista e religiosamente ecumênica, de diálogo inter-religioso, pautada pelos princípios éticos, estéticos e políticos, onde todos sejam verdadeiramente reconhecidos e respeitados em sua dignidade humana e em suas diferenças; tenham a possibilidade de desenvolver as suas potencialidades e que isso contribua para que a autoridade, o saber, os bens naturais e os produzidos pelo esforço comum estejam a serviço do crescimento e sejam partilhados coletivamente e que tenham a liberdade e o direito de se associar; onde todos tenham a liberdade de pensamento, de expressão e consciência, tenham acesso ao conhecimento científico e a recursos tecnológicos.

A Educação Escolar inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Os objetivos do ensino são:

- a) Respeitar o aluno, dando-lhe oportunidades de acesso e permanência na escola;

- b) Dar liberdade de aprender, de ensinar, de pesquisar, de divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- c) Aceitar o pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
- d) Respeitar a liberdade e ter apreço à tolerância;
- e) Manter, na unidade escolar, a gestão democrática nos conformes da lei;
- f) Garantir padrão de qualidade de ensino;
- g) Valorizar experiências extra-escolares;
- h) Vincular a educação escolar ao trabalho e às práticas sociais.

A educação, por origem, essência e finalidade é uma ação comunitária. É o diálogo, encontro e comunicação de um sujeito com o outro, em que o educador e educando se educam. Assim sendo, é a escola que institucionaliza este caráter social e político da natureza humana. Não é a escola que reúne alunos e professores, mas a necessidade de educação que dá origem à escola. Somente a dimensão comunitária é capaz de resgatar a relação comunidade /escola e transformar o ensino em educação.

Baseado nestes princípios, a escola propõe:

- a) Um ensino adequado às necessidades sociais, políticas e econômicas, considerando os interesses e motivações dos alunos, garantindo todas as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem;
- b) Reconhecer a diversidade como parte inseparável da identidade nacional e dar a reconhecer a riqueza representada pela diversidade etno-cultural, investindo na superação de qualquer tipo de discriminação;
- c) A valorização da cultura do seu grupo e, ao mesmo tempo, propiciar o acesso e respeito aos conhecimentos sociais relevantes da cultura brasileira e da humanidade. A intervenção no processo de socialização de seus alunos, tanto no desenvolvimento individual como no contexto social e cultural;
- d) Favorecer o desenvolvimento da potencialidade de trabalho individual, mas também, sobretudo, do trabalho coletivo. Isto implica o estímulo à autonomia do sujeito, desenvolvendo o sentimento de segurança em relação às suas próprias capacidades, interagindo de forma integrada num trabalho de equipe;
- e) Que os conhecimentos criados e recriados sejam significativos, pois serão produtos de uma construção dinâmica que ocorre na interação entre o saber escolar e os demais saberes, entre o que o aluno aprende na escola e o que traz para a escola,

num processo permanente de aquisição, no qual interferem fatores sociais, culturais e psicológicos;

- f) A formação de estudantes para o desenvolvimento de novas competências e novos saberes que se produzem e, que demandam um novo tipo de profissional, preparado para lidar com novas tecnologias e linguagens, e
- g) Que a ética - expressa nos princípios de respeito mútuo, justiça, diálogo e solidariedade - seja objeto de reflexão sobre as diversas atuações humanas e que o convívio escolar também seja a ocasião para a sua aprendizagem.

A escola ao exercer a função social aqui proposta, possibilitará o cultivo dos bens culturais e sociais, considerando as expectativas e as necessidades da comunidade escolar (alunos, pais, professores e comunidade). É nesse universo que o aluno vivenciará situações que favoreçam o aprendizado, para dialogar de maneira competente com a comunidade; aprender a ser respeitado, a ouvir e ser ouvido, a reivindicar direitos e a cumprir obrigações, a participar da vida científica, cultural, social e política da sua cidade, do país e do mundo.

Os alunos também são orientados a dar sentido aos estudos, por meio da tríplice articulação entre: compreender o mundo em que vivemos usufruir do patrimônio acumulado pela humanidade e, transformar este mundo, ou seja, colocar estes conhecimentos a serviço da construção de um mundo melhor, justo e fraterno.

A igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola. Sabemos que há grandes desigualdades de natureza sócio-econômica, cultural e de etnia entre as crianças, antes mesmo de chegarem à escola, ou seja, os alunos já são desiguais no ponto de partida. Sabemos também que a escola é permeável aos mecanismos de discriminação e exclusão que existem na sociedade. No entanto, a igualdade no ponto de chegada (permanência do aluno na escola) é garantida pela mediação da escola.

A igualdade de condições de acesso e permanência na escola requer muito mais do que a simples expansão quantitativa da oferta de vagas. É necessária a ampliação do atendimento de boa qualidade.

A qualidade de ensino do CAIC. O desafio do projeto pedagógico da escola é viabilizar qualidade para todos, o que vai muito além da meta quantitativa do acesso global e implica consciência crítica e capacidade de ação, de saber e de mudar .

A qualidade que a escola deseja necessita conjuga caráter formal ou técnico (ênfata os instrumentos, os métodos e as técnicas), com o político (voltado para o desenvolvimento do senso crítico).

A gestão democrática do CAIC. A busca da gestão democrática inclui a ampla participação dos representantes da comunidade escolar nas decisões/ações administrativo-pedagógicas nela desenvolvidas. Implica a construção de um projeto de enfrentamento da exclusão social, da reprovação e da não permanência na sala de aula.

A socialização do poder pela prática da participação coletiva atenua o individualismo; alimenta a reciprocidade, eliminando discriminações; e reforça a autonomia, reduzindo a passividade e dependência de órgãos intermediários que tornam a escola uma mera executora de determinações alheias.

A gestão democrática envolve a participação crítica e ampla na construção do projeto político-pedagógico e no seu desenvolvimento, assegurando a transparência das decisões, fortalecendo as pressões para que elas sejam legítimas, garantindo o controle sobre os acordos estabelecidos e, sobretudo, contribuindo para que sejam contempladas questões que de outra forma não entrariam em cogitação.

Liberdade de expressão no CAIC. A liberdade de expressão é outro princípio consagrado na constituição e está necessariamente associado à idéia de *autonomia*. Liberdade e autonomia fazem parte da própria natureza do ato pedagógico na escola estudada.

A liberdade é algo que se experimenta, individual e coletivamente, e que envolve uma articulação de limites e possibilidades. É uma experiência que se *constrói na* vivência coletiva, interpessoal.

A liberdade na escola é pensada na relação entre os seus diferentes segmentos em um contexto participativo, em que todos têm liberdade para influir nas decisões e, portanto, têm também responsabilidades sobre elas e, particularmente, sobre a construção do projeto político-pedagógico .

O Projeto Político Pedagógico do CAIC. O objetivo do projeto político pedagógico é a melhoria da qualidade de ensino, agilidade da prática administrativa e a promoção das condições de facilitação do cumprimento dos fins da escola.

Outro destaque no PPP da escola é a formação dos cidadãos, éticos, e os valores necessários ao desenvolvimento da sociedade com qualidade de vida, autônomos, críticos, participativos e responsáveis, visando à capacidade de argumentação sólida, além de desenvolver a solidariedade que se manifesta pelo reconhecimento de vida de cada pessoa em condições de troca e reciprocidade, formando cidadãos conscientes, capazes de compreender, criticar a realidade, atuando na busca da superação das desigualdades e do respeito ao ser humano, tanto do lado boliviano quanto do lado brasileiro.

Os objetivos são muitos para essa pluralidade cultural, e esse ensaio de intercâmbio existente entre os dois países (Encontro Bilateral Brasil-Bolívia), a fim de promover a equidade dos alunos, domínio das habilidades psicomotoras, desenvolverem capacidade exploratória inata e de investigação do meio ambiente entre outros, desenvolverem sentimentos de responsabilidades, solidariedade, cooperação e atitude, fluência da comunicação e da expressão, interação com seus pares e adultos, independência, iniciativa e responsabilidade, ser independente, ter iniciativa e responsabilidade, e, por fim, favorecer o desenvolvimento infantil, nos aspectos físicos, emocional, intelectual e social.

A missão do CAIC. A missão da escola é ter compromisso pelo trabalho que desenvolve, garantindo a participação ativa da comunidade escolar, formando cidadãos críticos e conscientes, preparados para o exercício e desafios da vida moderna.

É fundamental para que tenhamos igualdade social, sem miseráveis, excluídos e marginalizados na sociedade que assumamos uma responsabilidade social em nossa localidade dentro de uma convivência democrática.

O CAIC interage com a sociedade, buscando soluções para os problemas detectados, sendo assim, a maior responsabilidade da escola é formar o aluno para a responsabilidade social e, é justamente nesse sentido que entendemos que a escola tem feito o seu papel, participando ativamente e salientando a importância de cada um nesse importante processo.

Quanto à relação professor-aluno, ratifica-se que o papel do educador é insubstituível, mas acentua-se também a participação do aluno no processo. O aluno, com sua experiência imediata num contexto cultural participa na busca da verdade, ao confrontá-la com os conteúdos e modelos expressos pelo professor.

Os professores passam por uma dificuldade muito grande, estes são cobrados diariamente pela aprendizagem e não aprendizagem dos alunos, paradoxalmente a sociedade repassa a responsabilidade integral ao professor quando o aluno vai mal. O mau desempenho escolar dos alunos é a falta de coerência, de domínio, de atualização, de trabalho, de esforço do professor que vê toda uma carga sendo jogada nas suas costas no CAIC isso não é diferente.

O professor, por sua vez, não se contentará em apenas satisfazer necessidades e carências, mas despertar outras necessidades, acelerar e disciplinar métodos de estudo, exigir o esforço do aluno, propondo conteúdos e situações compatíveis com suas experiências de vida para que o aluno construa sua aprendizagem e participe de forma ativa.

Os professores possuem algumas dificuldades no ensinamento já que existe uma miscigenação muito grande de alunos em que alguns falam muito mal o português, ou nem

falam, mas lentamente isso vai se adaptando e buscando o seu próprio espaço. Percebe-se que no aspecto inter classe ainda existe um abismo na relação professor-aluno, pois, na maioria das vezes, os alunos não são tratados nas suas diversidades, principalmente linguística.

Na educação infantil os alunos que entram praticamente nada falam do português e gradativamente isso é ensinado pelos professores e pela convivência com outros alunos que falam muito bem o português. Essa situação do não domínio da língua portuguesa dificulta o aprendizado e o processo ensino-aprendizagem dessas crianças bolivianas.

Segundo as informações da direção e secretaria da escola CAIC cerca de 20% dos alunos bolivianos e fronteiriços são reprovados anualmente em função da falta de compreensão ou mesmo de adaptação à escola.

A escola (em projetos sócio-pedagógicos) trabalha muito com as diferenças existentes e isso faz com que a interação e a integração dos alunos fronteiriços e bolivianos sejam harmônicas e com isso os outros alunos alguns de forma direta e outros de forma indireta, acabam aprendendo o espanhol, principalmente as músicas, e isso promove o intercambio cultural, que é muito heterogêneo.

A escola promove durante o ano letivo atividades lúdicas, culturais, danças típicas e regionais, danças típicas dos países, além de reuniões com as famílias mostrando a importância do convívio e a interatividade, proporcionando um melhor aprendizado, visto que muitos brasileiros têm preconceito ou resistência em relação aos bolivianos.

Segundo a direção da escola, é facilmente percebido que o dia a dia facilita a integração entre todos e por incrível que pareça os colegas não vêem o fronteiriço como exótico, diferente, nem tampouco é discriminado em sala de aula, muito pelo contrário são vistos com muito orgulho e dedicam-se em prol do outro para diminuir as dificuldades do seu novo aprendizado.

Os pais fronteiriços, apesar de todas suas dificuldades, são muito mais frequentes na escola do que os pais dos alunos brasileiros. São mais participativos e buscam maiores informações, porém ainda, a maior dificuldade é o idioma, já que poucos falam e entendem o português e não há uma preparação melhor da direção com uma linguagem bilíngue para dialogar e mostrar os problemas diários dos alunos a seus pais.

O CAIC é uma escola que já começou grande pelo projeto que se dispunha. Em 2009 contava com 480 alunos no período matutino, 600 no vespertino e 150 no noturno.entre os períodos matutino e vespertino estudavam 70 alunos bolivianos moradores da fronteira, outros não se intitulam bolivianos ou fronteiriços, apesar de apresentarem traços culturais, que os evidenciam pertencentes a essa etnia.

Pensando de acordo com Calvet (2002, p.89), as línguas mudam todos os dias, evoluem, mas a essa mudança diacrônica se acrescenta uma outra, sincrônica: pode-se perceber uma língua continuamente, a coexistência de formas diferentes de um mesmo significado. A isso chamamos de variável linguística, cenário comum na escola CAIC, em que há permanentemente duas línguas em contato: a portuguesa e a espanhola.

Na escola CAIC, bolivianos, fronteiriços e brasileiros dividem o mesmo espaço no intuito do aprendizado e todos se ajudam de forma singular respeitando o espaço, a cultura, língua próxima.

Atualmente o CAIC oferece as seguintes etapas escolares: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA); juntamente com a sala multifuncional e o CMADIJ (Centro Multiprofissional de Apoio e Desenvolvimento Infanto-Juvenil), Projeto Jornada Ampliada, realizando trabalho de inclusão das crianças com problemas de aprendizagem e pessoas com necessidades educacionais especiais. A escola possui quadra coberta, campo de futebol, brinquedoteca, laboratório de informática (sala de tecnologia), biblioteca, sala multifuncional, 26 salas de aula e laboratório de Ciências.

O atual Diretor é o professor Odair Gonçalves Marquez, eleito em abril de 2009 pela comunidade escolar da escola CAIC. A clientela é composta atualmente por 1900 alunos, em 2010.

3 – CAMINHOS E CONTEXTOS DA ESCOLA PÚBLICA E FRONTEIRIÇA.

Em análise, acompanhando o pensamento de Scaff (1998), considera-se que a escola exerce discriminadas funções às quais estão implícitas as políticas públicas de modo geral. As estratégias de governo (entre elas a educacional) constroem e legalizam a hegemonia do Estado.

A escola pública fronteiriça assume funções e ideologias escamoteadas pelo Estado segundo acordos e documentos aos quais o Brasil é signatário, junto a Organizações das Nações Unidas (ONU), Banco Mundial ou Bancos Internacionais de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).

A escola, portanto, está no embate entre as “classes dominantes” e as “classes trabalhadoras”, a mesma sofre determinações vítimas dos múltiplos interesses de grupos sociais distintos.

Segundo Offe (1989), o Estado procura manter a aparência de igualdade e oportunidades entre os indivíduos. O mesmo autor (*apud* Alves, 2004), revela que a escola nivela o desemprego, além de dilatar a vida escolar do jovem, obstaculizando um inchaço no mercado de trabalho. Uma das estratégias é a da “qualificação” por meio da frequência escolar. É visível que o mercado não busca diretamente um trabalhador qualificado, pois essa qualificação é oferecida pela própria empresa, isso é característico das redes. Conforme Scaff (1998), fica claro que desde que a sociedade capitalista instaurou a divisão do trabalho, baseada na especialização do saber, o termo qualificação perdeu seu sentido.

Na perspectiva de Offe (1990), a qualificação do trabalhador se trata em sua adaptação às diferentes relações de produção, caracteres comportamentais imprescindíveis ao bom encaminhamento das atividades no ambiente de trabalho.

Para Alves (2004):

[...] a escola contemporânea vem adotando “funções complementares”. Estas, devido às mudanças nas relações de trabalho na sociedade; seriam; a merenda escolar, distribuição de material didático, Bolsa escola, entre outros (p.175).

Em se tratando de Corumbá, tem-se, ainda, a introdução das aulas de Informática e aulas de Língua espanhola, assunto que será abordado posteriormente.

Em relação à merenda escolar, não é novo que os alunos frequentem a escola em busca de satisfação alimentícia. O impressionante é a propaganda hibridista a respeito dos programas de merenda escolar, por parte de todos os setores do governo; os mesmos são para todos os discentes frequentes as aulas.

Para Scaff (1998), a escola na medida em que faz parte de uma política educacional financiada pelo Fundo Público, acaba incorporando sua função de financiamento e reprodução de força de trabalho.

Essas estratégias de exclusão são maneiras de reduzir a procura de trabalho, a exemplo pode ser citada a Bolsa Escola, que, para significado número de famílias, é uma forma de se manterem enquanto estão desempregados. Nesse processo, muitos acabam renunciando à procura de emprego, o que provoca certa instabilidade no mercado de trabalho, pois o inchaço na demanda provocará rápidas e novas necessidades materiais da sociedade (OFFE, 1989).

Uma das mais recentes estratégias do Poder Central brasileiro está na Gestão Escolar Estratégica, fortalecida no Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE). Uma forma de administrar a escola em caracteres empresariais.

O PDE, de acordo com Silva (2007),

(...) é um componente de Gestão Estratégica que tem a finalidade de apresentar a visão e o suporte estratégico para as escolas, pois com o Plano a escola define o “que” e “como” fazer para realizar a melhoria da qualidade de seus serviços, garantindo o melhor desempenho de seus alunos e assumindo o controle dos processos que desenvolve.(p.5).

Segundo Sander, (1995) o PDE não revela as particularidades da gestão escolar, pois a educação deve ser direcionada para o exercício da cidadania na sociedade democrática. Seu conteúdo (PDE) “centra-se apenas na eficiência e na eficácia”, desmerecendo a produção coletiva, a identidade da escola e aspectos culturais, contidos no Projeto Político Pedagógico (PPP).

Contudo, apesar das estratégias do Estado, compreendidas na educação, a sociedade enfrenta diversas contradições, e a área fronteira Brasil-Bolívia não escapa dessa dialética contextual.

É possível verificar que a escola pública deve ter um comprometimento com sua função propriamente pedagógica (ensinar a escrever, ler, interpretar e criar).

A essência dessa dissertação é argumentar as funções sociais que a escola exerce no interior da sociedade capitalista, maneira como absorve e vem respondendo às novas funções determinadas pelas necessidades desta sociedade, bem como, a importância de se estruturar

uma escola de fronteira nesta faixa de fronteira, as propostas existentes na construção de escola de fronteira na visão federal e como a escola Centro de Atendimento Integral a Criança (CAIC) responde pedagogicamente aos processos interculturais aos quais está inserida.

Ao realizar elaborações sobre o imperialismo, Lênin, em sua concepção, ressaltou um aspecto essencialmente particular desse fenômeno: o *parasitismo*.

O parasitismo, particularmente do capital financeiro, reflete a seguridade da existência de ociosos da parcela da mais-valia, por fatores e atividades desenvolvidas e subsidiadas pelo capital com auxílio do Estado.

No processo de controle do parasitismo o Estado introduz cobranças dos ganhos dos capitalistas para subsidiar as atividades improdutivas, de modo a atenuar o desemprego e as tensões sociais. Na busca pelo controle do desemprego, o Estado fez a expansão dos serviços de saúde pública, aumento de obras públicas, expansão escolar, dentre outros.

É perceptível que se torna insatisfatório para os capitalistas pagarem impostos, porém, o desenvolvimento tecnológico substituiu vários trabalhadores pelas máquinas e a saída do Estado para diminuir a crescente do desemprego foi cobrar onerosos impostos, inclusive para diminuir a tensão social.

No contexto de expansão das atividades improdutivas, a escola pública não ficou fora desse processo, mesmo não cumprindo suas declaradas funções pedagógicas exclusivas. Do ponto de vista material, a escola pública vem alocando trabalhadores produtivos (fora do mercado) e seus filhos; daí compreende-se uma das razões de sua expansão e investimento por parte do Estado na “neblina” do discurso populista/ ludibriador da “democratização do ensino” e “educação para todos”.

Em caracteres primários a escola pública não vem exercendo uma função social “satisfatória” a sua comunidade escolar; em sua função pedagógica possui uma visão anacrônica na organização didática e degradativa frente ao seu conteúdo. Entende-se, então, que a escola pública possui atividades de característica do parasitismo.

No entanto, é importante ressaltar que a escola pública na sua produção material transcende um fator contraditório ao parasitismo, porque em seu crescimento (escola pública) provoca a expansão de atividades produtivas (indústria de móveis, materiais de construção, de papel, entre outros.). Nessa perspectiva percebemos a degradação do conteúdo escolar; o Estado comercializa com as editoras perpetuando a vida do manual didático.

Decorrente da expansão da escola pública, uma de suas primeiras funções sociais é a liberação da mulher para o mercado de trabalho. Na cidade de Corumbá nota-se o extenso número de Creches e Centros de Educação Infantil. Mesmo crescendo em escala acelerada o

poder público municipal recebe pedidos para aumento, criação e implementação desses Centros em seus bairros.

A merenda escolar tornou-se a simbologia da escolarização, possui uma propaganda com considerável grau ideológico. Esta função muitas vezes não é bem desenvolvida por causa de gestores escolares e/ou administradores públicos corruptos.

Contudo, a merenda escolar serve como ajuda do Estado na reprodução da força do trabalho, pois os filhos de trabalhadores e desempregados são suavemente aliviados de uma parte do meio de subsistência e, nesse alívio, se concentra o atendimento médico-odontológico e material didático escolar.

Ainda é notório ressaltar que a renda do trabalhador e do desempregado está sendo complementada pelos benefícios sociais do Governo (Bolsa escola, Bolsa Família etc.) essa atitude ajuda a diminuir relativamente os focos de tensão social até porque o único requisito para não perder os benefícios é de que o aluno frequente as aulas regularmente.

Com essas perspectivas e dinâmicas do sistema capitalista a nova função social da escola pública será de tornar-se um centro de lazer e convivência social para os estudantes, mesmo que intensamente, as outras funções sociais estejam no processo de aperfeiçoamento, nesse sentido cresce o discurso a respeito de uma escola com aparatos tecnológicos em período integral.

3.1 - Problemáticas Educacionais em Área de Fronteira

Segundo Alves (2008):

[...] A convivência em região de fronteira não é algo que deva ser entendida com simplicidade. O contato que envolve, por um lado a receptividade, a cortesia, o desembaraço e a hospitalidade, por outro oculta a concorrência, a sobrevalorização das diferenças, a busca por uma superioridade idealizada [...]. (p.1).

Percebe-se que esta problemática está no contexto escolar corumbaense, pois a cada ano as escolas de Corumbá recebem uma demanda maior de alunos bolivianos (ALVES, 2008).

Essa demanda, situada em vários pontos da cidade, particularizou ainda mais o contexto das escolas públicas de área de fronteira (Brasil-Bolívia). Cabe ressaltar que muitos

alunos são prejudicados por não entenderem corretamente o idioma português, e o mesmo acontece com a metodologia utilizada pelo professor, a respeito do idioma espanhol.

Apesar da resistência ao espanhol a categoria docente precisa melhor compreendê-lo, pois a sua compreensão é uma necessidade real da sociedade fronteiriça em seus diversos fatores. Compreender a língua e os aspectos sócio-culturais do país vizinho será um grande passo rumo à educação cidadã e democrática.

Numa das tentativas, em 22 de Outubro de 1993, o então prefeito de Corumbá, Ricardo Chimirri Candia, sancionou a Lei Municipal nº1322/93 que incluía o ensino da Língua Espanhola nos currículos das escolas municipais de Corumbá. Contudo, tal tentativa foi abolida alguns anos mais tarde. Uma das falhas desse processo foi a falta de profissionais especializados.

Atualmente existe a Lei 11.161/05 sancionada pelo presidente Luis Inácio Lula da Silva, que torna obrigatória a oferta do curso da língua espanhola em toda a rede pública e escolas privadas do Ensino Médio, sendo em caráter optativo para o Ensino Fundamental.

Corumbá deverá implantar efetivamente o ensino de Língua Espanhola no currículo das escolas municipais. O processo será preocupante na sua origem uma vez que sua adaptação ao currículo é lento e gradativo, um complicador é que, o curso de Letras em língua espanhola foi implantado em 2007 no Câmpus do Pantanal/UFMS, conseqüentemente teremos profissionais habilitados na área somente a partir de 2011.

O Plano Municipal de Educação de Corumbá (PMEC, 2007) informa em seu Adendo sobre a educação na faixa de fronteira:

O Município de Corumbá está situado em área de fronteira seca com a Bolívia, facilitando o acesso da população do país vizinho a nossa cidade. O município presta atendimento escolar a alunos bolivianos e filhos destes com nacionalidade brasileira.

A fim de fortalecer a integração entre esses dois países é necessário que se estabeleça uma parceria visando a melhorar o atendimento aos alunos bolivianos, divulgando a sua história e cultura, para tanto é fundamental:

- O fortalecimento da língua espanhola a partir da 6ª série do ensino fundamental.
- A inclusão dos estudos fronteiriços nas diretrizes curriculares da Rede Municipal de Ensino de Corumbá.

Contemporaneamente a comunicação (na maioria das vezes) entre os profissionais de educação e alunos bolivianos se dá por meio de uma tentativa de falar o portunhol (fusão do português com o espanhol – percepção e critério do autor). A problemática está na grafia, pois

muitos professores em suas avaliações desconsideram na maioria das vezes a “ideia ou pensamento” considerando tão somente o aspecto gramatical.

Apesar das armadilhas das políticas educacionais, cabe ao profissional de educação entender a realidade fronteiriça, pois apesar da escola ser (direta ou indiretamente) um aparelho ideológico do Estado (ALTHUSSER), são os professores compromissados com a educação sócio-cultural uma das contradições do sistema educacional capitalista. Uma vez analisada esta realidade o professor e a escola poderão criar projetos de inclusão e entendimento acerca das diversidades e semelhanças fronteiriças. Nesse sentido, acredita-se que a intolerância e a indiferença serão subtraídas do contexto escolar-social fronteiriço abordado.

Os projetos escolares são de importante validade, contudo, não é a solução das complexidades da educação, principalmente nas áreas de fronteira. É importante neste momento que sejam traçadas metas pedagógicas e um projeto para as escolas desta faixa de fronteira; mesmo que seja o projeto da União, entre o Brasil e a Argentina (atualmente estendido a outras faixas de fronteiras), Programa de Escolas Bilíngues de Fronteira (PEBF) já sendo realizado com sucesso em cidades de fronteira do Brasil com a Argentina, Venezuela, Paraguai e Uruguai. No entanto, são necessárias observações a respeito das particularidades desta faixa de fronteira para que não ocorra lapso no trabalho pedagógico com os alunos fronteiriços.

3.2 - Importância e Necessidade da Língua Espanhola

Seguindo o pensamento de Sedycias (2005), baseado *in* Cavalcante e Chávez (2007), existem dez razões para os brasileiros aprenderem o idioma espanhol:

Língua mundial, mais de 332 milhões de pessoas falam espanhol como primeira língua; **Língua oficial de muitos países**, é a língua oficial de 21 países dentre os quais nove fazem parte do continente Sul-Americano; **Importância internacional**, é a segunda língua mundial mais utilizada como veículo de comunicação no comércio; **Muito popular como segunda língua**, aproximadamente 100 milhões de pessoas falam o espanhol como segunda língua; **O MERCOSUL**, o espanhol é a língua oficial de todos os países participantes do MERCOSUL, exceto do Brasil; **Língua de nossos vizinhos**, todos os países que fazem fronteira com o Brasil têm o espanhol como língua oficial, com exceção apenas da Guiana, Suriname e Guiana Francesa; **Turismo**, tanto nas viagens de brasileiros para a Espanha e países

que falam o espanhol, como nas viagens de turistas hispanófonos ao Brasil; **Importância nos EUA**, nos Estados Unidos aproximadamente 13% da população fala espanhol como primeira língua; **O português e o espanhol são línguas irmãs**, pelo fato de derivarem da mesma língua, o latim vulgar, o português e o espanhol têm muito em comum; **Beleza e romance**, o espanhol é uma das línguas mais bonitas, melodiosas e românticas que o mundo já teve a felicidade de ouvir.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) , (Lei nº 9.394 de 20/12/1996) descreve caminhos para a educação escolar formal dentro de seus primórdios básicos e redige em seu artigo vinte e seis do parágrafo quinto:

na parte diversificada do currículo ser incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar dentro das possibilidades da instituição.

Tornando o objeto desta parte da dissertação uma realidade possível, complementado no artigo oitenta e sete do parágrafo terceiro, inciso terceiro: “realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação à distância”, como é o caso do projeto da Plataforma Freire; entretanto é imprescindível a união e participação tanto do poder executivo quanto do quadro acadêmico e docente para que se torne uma realidade em curto prazo para não ser mais um projeto fictício da educação brasileira.

Este trabalho objetiva também restaurar a importância do papel da língua estrangeira, neste caso, língua espanhola, na formação educacional. A aprendizagem de uma língua estrangeira juntamente com a língua materna, é um direito de todo cidadão, conforme expresso na Lei de Diretrizes e Bases e na Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, publicada pelo Centro Internacional Escarré para Minorias Étnicas e Nações (Ciemen) e pelo PEN-Club Internacional. Sendo assim, a escola não pode mais se omitir em relação a esta aprendizagem.

Embora seu conhecimento esteja ganhando prestígio nas faixas de fronteira, a língua espanhola, como disciplina, se encontra deslocada da escola. A proliferação de cursos particulares é evidência lógica para tal afirmação. Seu ensino, como de outras disciplinas, é função da escola, e é lá que deve e precisa ocorrer. Sobre um parâmetro histórico da língua estrangeira os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's, 1998) informam:

[...] o ensino de língua Estrangeira não é visto como elemento importante na formação do aluno, como um direito que lhe deve ser

assegurado. Ao contrário, frequentemente, essa disciplina não tem lugar privilegiado no currículo, sendo ministrada, em algumas regiões, em apenas uma ou duas séries do ensino fundamental. Em outras, tem o *status* de simples atividade, sem caráter de promoção ou reprovação. Em alguns estados, ainda, a Língua Estrangeira é colocada fora da grade curricular, em Centro de Línguas, fora do horário regular e fora da escola. Fora, portanto, do contexto da educação global do aluno.

Ninguém contesta, contemporaneamente, a importância e necessidade do ensino de língua estrangeira, e em nossa faixa de fronteira a língua espanhola torna-se necessária ao contexto da região. A aprendizagem de Língua Estrangeira é o caminho para a expandir a autopercepção do educando como ser humano e cidadão. Nesta perspectiva, ela deve direcionar-se em sua forma de se contextualizar e inserir os outros no discurso de modo a poder agir no universo social.

Para alguns estudiosos, adquirir uma língua estrangeira é adquirir um novo instrumento de pensamento, Anísio Teixeira (*apud* Chagas, 1979).

Entretanto deve haver uma cooperação interfronteiriça conforme o PEBF (*Ibdem*):

[...] a possibilidade de superar a idéia da fronteira nacional como uma barreira - “onde o país termina” - mas ao contrário, de entendê-la como a visualização de acesso a oportunidades sociais, pessoais, educacionais, culturais e econômicas nascidas da presença e na interação com o outro, superando preconceitos, rixas e disputas oriundas do período histórico anterior, o da afirmação do Estado Nacional como instância única de atribuição de identidade, e que apresentava o outro como ameaça e como negação.

No entanto, entre outros, a propagação do ensino de línguas torna-se uma forma de compreensão entre os indivíduos, uma vez que a língua é um patrimônio cultural, nesse sentido, um símbolo marcante de um povo ou comunidade.

A aprendizagem da língua espanhola deve garantir ao aluno sua interação discursiva, ou seja, a forma de se envolver e envolver os outros no discurso. Isso pode ser aferido e trabalhado em sala de aula por meio de atividades pedagógicas centradas na constituição do aluno como ser discursivo e participante do meio, ou seja, sua construção e atuação no discurso via língua espanhola. Essa construção passa pela interação do educando com processos sociais de criar significados por intermédio da utilização da língua espanhola.

Outro pressuposto básico para a aprendizagem da língua espanhola é a necessidade de garantir a continuidade e a sustentabilidade de seu ensino. Não há como propiciar avanços na aprendizagem de uma língua, propondo ao aluno, principalmente de faixa e escola de

fronteira, a aprendizagem de espanhol na sexta série, de francês na sétima e de inglês na oitava e nona séries.

Na ótica do governo federal brasileiro o Programa de Escolas Bilíngues de Fronteira (PEBF) nasceu da necessidade de estreitar laços de interculturalidade entre cidades vizinhas de países que fazem fronteiras com o Brasil. A primeira Reunião Técnica Bilateral das equipes dos dois Ministérios de Educação da Argentina e do Brasil ocorreu em dezembro de 2004, em Buenos Aires (PEBF, março de 2008). Neste contexto, observa-se uma articulação na criação de uma maior integração regional, bilíngue e intercultural, concedendo uma cultura de paz e trocas interfronteiriças. O ensino de línguas é importante para a criança e adolescente. Por mais autônomo que possa ser o Brasil, em nosso contexto, não podemos ficar indiferentes ao ensino de língua espanhola em nosso sistema escolar, quer como forma de trabalho, quer como fator de construção cultural ou tópico de compreensão internacional.

Segundo o PEBF (2004):

[...] Setor Educacional do Mercosul-SEM aponta nos seus planos de ação, a necessidades de difundir o aprendizado do português e do espanhol por meio dos sistemas educacionais formais e não formais, considerando como áreas prioritárias o fortalecimento da identidade regional [...] a uma cultura de integração e a promoção de políticas regionais de formação de recursos humanos visando à melhoria da qualidade de educação.

Há, portanto, nesse documento uma proposta explícita de educação como ponto cultural para a estruturação de um pensamento direcionado à integração, que reconhece a diversidade e o valor dos símbolos culturais e linguísticos.

Considerando ainda os aspectos sociopolíticos referentes à aprendizagem da língua espanhola na faixa de fronteira é notável a sua presença e crescimento. Sua crescente importância devido ao Mercosul tem determinado sua inclusão nos currículos escolares, principalmente na faixa de fronteira em que o espanhol é falado comumente. A aprendizagem do espanhol no Brasil e do português nos países de língua espanhola na América é também um meio de fortalecimento da América Latina, pois seus habitantes passam a se reconhecerem não só como uma força cultural expressiva e múltipla, mas também política. Esse interesse cada vez maior pela aprendizagem do espanhol pode contribuir para a relativização do inglês como língua estrangeira hegemônica no Brasil.

No que concerne sobre quais os critérios para inclusão de língua estrangeira no currículo e no caso da faixa de fronteira abordada o espanhol, há de se considerar três fatores: fatores históricos; fatores relativos à comunidade local e fatores relativos à tradição.

Os fatores históricos estão compreendidos na função que uma língua específica representa em certos momentos históricos fazendo com que sua aprendizagem adquira maior relevância. Na faixa de fronteira abordada nesta dissertação o papel é representado pelo espanhol que é utilizado na economia informal na faixa de fronteira tanto do lado brasileiro quanto do lado boliviano. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's, 1998) já tinham percebido a crescente função social da língua espanhola, como descreve:

Deve-se considerar também o papel do espanhol, cuja importância cresce em função do aumento das trocas econômicas entre as nações que integram o Mercado das Nações do Cone Sul (Mercosul). Esse é um fenômeno típico da história recente do Brasil, que, apesar da proximidade geográfica com países de fala espanhola, se mantinha impermeável à penetração do espanhol (p.28).

Sobre os fatores relativos às comunidades locais estão mais relacionados às comunidades indígenas e em comunidades de surdos, em que a língua materna não é o português. Neste caso justifica-se a língua portuguesa como segunda língua.

Quanto aos fatores relativos à tradição: o espanhol nesta área de fronteira desempenha importante papel do ponto de vista das trocas culturais e da economia informal.

Na Declaração conjunta de Brasília, em 23 de novembro de 2003, firmada com a Argentina, atribuiu-se grande importância ao ensino de espanhol no Brasil e do Português na Argentina. Isso serve para reforçar a necessidade de conhecer outras línguas (espanhola e portuguesa) a fim de ter acesso a informações que não estão disponíveis na língua materna.

As escolas públicas têm autonomia nas escolhas do trabalho pedagógico em língua estrangeira. Em Corumbá, pela Rede Municipal de Ensino (REME) será implantado o espanhol até o final de 2010, como uma forma de aumentar os intercâmbios cultural interfronteiriço.

No entanto até que ponto os alunos estão a par da necessidade de aprender a língua espanhola?

Esta não deve ser apenas parte do currículo, talvez, se pudessem escolher, muitos a ignorariam. Para obter os benefícios de aprendizagem de Língua Espanhola deverá haver um forte elemento de jogo, humor e entretenimento na metodologia. Alunos desmotivados têm pouca chance de perceber, apreciar ou julgar interessante o processo de aprendizagem.

No trabalho de motivação de percepção da importância da Língua Espanhola, além de conhecer o contexto da fronteira e da comunidade escolar, a escola pode propor diversos caminhos metodológicos, tais como: pelo interesse do texto; pelo interesse do tipo de atividade solicitada ao aluno, pelo interesse que inspira a cultura a ser estudada representada

na sua língua e pelo sentimento de progresso ao conhecer e aperfeiçoar uma língua estrangeira.

Nesta perspectiva, com o trabalho da Língua Espanhola nas escolas corumbaenses, principalmente no CAIC, é possível diminuir o abismo existente na relação cultural e educacional entre os indivíduos desta fronteira abordada.

3.3 - Objetivos do Ensino da Língua Espanhola

Na definição dos objetivos do ensino de língua espanhola deve-se levar em conta o aluno, o sistema educacional e a função social da língua espanhola. É necessário refletir sobre as condições encontradas na escola e o número da carga horária total dedicada ao trabalho da língua espanhola.

Observada a necessidade do ensino de Língua Espanhola a esta faixa de fronteira, há de se questionar quais os objetivos do ensino de Língua Espanhola nas escolas públicas corumbaenses?

Para Anísio Teixeira *apud* (VASCONCELOS, 1982, *apud* CHAGAS, 1979), o ensino de uma língua estrangeira tem objetivos utilitários, educacionais e culturais.

Para Sperb (1972) o objetivo prático e racional na maioria dos casos, é mais importante que o literário cultural. Para esta, o conhecimento da língua serve primordialmente como meio de comunicação.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's, 1998) fazem uma análise dos objetivos em Língua Estrangeira:

[...] a maioria das propostas priorizam o desenvolvimento da habilidade de compreensão escrita, mas essa opção não parece decorrer de uma análise de necessidades dos alunos, nem de uma concepção explícita da natureza da linguagem e do processo de ensino aprendizagem de línguas, tampouco de sua função social. Evidencia-se a falta de clareza nas contradições entre a opção priorizada e os conteúdos e atividades sugeridos. Essas contradições aparecem também no que diz respeito à abordagem escolhida. A maioria das propostas situam-se na abordagem comunicativa de ensino de línguas, mas os exercícios propostos, em geral, exploram pontos ou estruturas gramaticais descontextualizados. A concepção de avaliação, no entanto, contempla aspectos formativos que parecem adequados (p.32).

Neste contexto histórico as propostas apontam para as complexidades em que se dá o ensino aprendizagem de língua estrangeira, como a falta de materiais adequados, classes excessivamente numerosas, número insuficiente de aulas por semana, ausência de ações formativas contínuas junto ao corpo docente e falta de projetos pedagógicos relacionados ao contexto da unidade escolar.

O objetivo do ensino da Língua Espanhola pode ser o de levar o aluno a conhecer o país fronteiriço (Bolívia), sua literatura, sua cultura, sua história, geografia, manifestações artísticas, política e economia.

No entanto, não são objetivos fáceis, é necessário um período mais longo para o domínio da língua. Contudo, nossa faixa de fronteira pode nos dar uma maior dinâmica na apreensão destes conhecimentos.

Para Rinke (1979) *apud* Vasconcelos (1982):

[...] observa que o estudante deve ser habilitado a comunicar-se na língua estrangeira em situações cotidianas, compreender substancialmente informações objetivas no âmbito da LE. [...] o principal objetivo da aprendizagem seria a capacidade elementar de comunicação da língua estrangeira, isto é, (...)um limitado vocabulário em um número limitado de situações.

Compreende-se que os objetivos devem ser transparentes ao contexto dos alunos, às condições contemporâneas de ensino e a competência do professor. O ensino de Língua Espanhola pode apoiar-se na função social desse conhecimento na sociedade brasileira.

A Língua Espanhola pode ter uma visão sociointeracional da linguagem, ou seja, ao se engajarem no discurso, os alunos consideram aqueles a quem se dirigem ou quem se dirigiu a eles na construção social do significado. É precioso nesse processo demonstrar a postura dos cidadãos na instituição, na cultura e na história. Para que o processo sociointeracional seja possível, o educando utiliza conhecimentos sistêmicos, de mundo e sobre a organização textual, além de ter de aprender a utilizá-los na construção social do significado via língua estrangeira.

Acreditamos que a visão sociointeracional está associada à pedagogia social dos conteúdos, trabalhando os aspectos da interculturalidade e multiculturalidade os quais estão descritos no Art.58 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA):

Art.58. No processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura.

No aspecto sociointeracional da aprendizagem os processos cognitivos têm uma natureza social, sendo criados por meio da relação entre atores mais ou menos relacionados com a língua espanhola. Na sala de aula, esta relação tem, em geral, caráter assimétrico, o que coloca complexidades particulares para a construção do conhecimento. Neste momento é importante a figura do profissional de educação aprender a compartilhar seu conhecimento e dar voz ao aluno de maneira que este possa se constituir como sujeito do discurso e, portanto, da aprendizagem.

Relacionando ao aspecto cultural, a Língua Espanhola, apesar de possuir uma crescente na ordem mundial, ainda é desvalorizada nas faixas de fronteira do Brasil, e a nossa zona não foge a essa regra. Ainda existe uma forte corrente e ideologia que busca impor a língua inglesa como a língua estrangeira (LE) a ser trabalhada nas escolas corumbaenses.

Ao se estabelecerem os objetivos as limitações não podem deixar de serem levadas em conta para se determinar o que é possível fazer para garantir êxito mesmo que mínimo, que devem resultar em algo palpável e útil para o aluno. Mínimo não deve significar menos possível, mas sim metas realistas, claramente definidas e explicitadas aos alunos.

De outra maneira, na construção dos objetivos, além das capacidades cognitivas, éticas, motoras de inserção e atuação social deve-se levar em conta as afetivas. A aprendizagem, em especial na região estudada, de língua espanhola não deve ser apenas intelectual, mas sim emocional; pois o aluno é um ser cognitivo, afetivo, emotivo e criativo (PCN's, 1998). Pois, como argumenta Cavalcante e Chavez (2007):

Considerando o espanhol como disciplina optativa na realidade educacional do município de Corumbá que favorece o desenvolvimento cognitivo do ensino-aprendizagem e a multiculturalidade, atenuando todas as formas de estigma enraizadas no currículo oculto das instituições educacionais que muitas vezes passam despercebidas pelo quadro docente.

Comportamentos raciais estimulam a propagação das linhas imaginárias de fronteiras entre os seres humanos de modo geral, corrompendo a integridade moral dos componentes desse círculo vicioso social, alimentando a inanição econômica e a anorexia cultural de países desenvolvidos para com os subdesenvolvidos (s.p.).

Quaisquer que sejam os objetivos propostos, todo o debate a favor do ensino da Língua Espanhola é oportuno desde que este ensino seja direcionado ao contexto da comunidade escolar, objetivos fortalecidos no Plano Político Pedagógico (PPP) ou Plano de

Desenvolvimento da Escola (PDE) de cada unidade escolar, principalmente nas escolas situadas em faixa de fronteira como é o caso da escola CAIC de Corumbá. Desta maneira, os alunos tiram certo grau de facilidade na prática da Língua Espanhola, uso que pode ultrapassar as trocas de banalidades de conversação diária na sala de aula e que lhes propiciem conviver e interagir com a cultura boliviana na qual a língua é parte integrante.

3.4 - Conteúdo Programático e Metodologia

É importante descrever que ao ensinar a língua espanhola é essencial uma compreensão teórica do que é linguagem, tanto do ponto de vista dos conhecimentos necessários para usá-la quanto em relação ao uso que fazem desses conhecimentos para construir significados no mundo social.

O PBEF (*Ibdem*) possibilita o trabalho das unidades escolares fronteiriças em três formas de organização:

- 1) **Escola em Tempo Integral (Jornada Completa)**, com o ensino em L1 em um turno e o ensino em L2 noutro turno, a partir de projetos de trabalho binacionais, formulados de maneira conjunta, desenvolvidos pelas escolas-espelho concomitantemente, com tarefas específicas em cada língua. Nesse modelo há pelo menos dois dias semanais de trabalho em segunda língua e uma carga horária total de pelo menos 6 horas semanais, com possibilidade de ampliação, conforme a disponibilidade de espaços escolares adequados. Sendo uma escola de tempo integral, os alunos terão ademais das horas reservadas aos projetos em segunda língua, outras atividades e oficinas nos dias não destinados à educação bilíngüe.
- 2) **Escola em Contra-Turno**, com um funcionamento semelhante à Escola em Tempo Integral, mas somente com as atividade de educação bilíngüe intercultural no turno contrário
- 3) **Escola em Turno Único**, com projetos de trabalho binacionais consensuados na escola, realizados de forma bilíngüe, com tarefas específicas em cada uma das línguas. Em dois dias por semana o ensino, ao exemplo de uma das escolas, é realizado em segunda língua dentro do próprio turno, num total de, no mínimo, cinco horas semanais com possibilidade de expansão para seis horas semanais.

Sobre o funcionamento das três formas de organização o PEBF faz algumas ressalvas:

O modelo em turno único prevê a presença do trabalho em segunda língua na base curricular, enquanto o trabalho em contra-turno muitas vezes pode fazer com que o trabalho seja visto como uma atividade extra-curricular, o que não

é a intenção do PEBF. O turno único traz melhores perspectivas para a ampliação do sistema, porque não interfere tanto na rotina da escola, não demandando ampliação do espaço físico e de contratação docente com a mesma intensidade que o trabalho em contra-turno ou em turno completo. O trabalho em contra-turno ou em turno completo, por sua vez, amplia o tempo de permanência do aluno na escola, estratégia útil para o processo de aprendizagem do aluno a médio e longo prazo, mas que encontra resistências por parte dos pais, em especial considerando as crianças menores (6 e 7 anos), que fazem sua primeira experiência escolar.

Historicamente o ensino comportou duas interrogativas (o que ensinar) e (como ensinar). O artigo 25 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB, 1998) parágrafo 5º, descreve que na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar dentro das possibilidades da instituição.

A discussão, portanto, não necessita mais ser defensiva, outrora se tornara obrigatória; devemos nos concentrar nos aspectos educacionais da essência da questão, uma vez que ‘dentro das possibilidades da instituição’ se refere a escolha da língua (a cargo da comunidade escolar) na perspectiva de cada contexto sócio-escolar.

Deve-se considerar que no aspecto social e escolar da fronteira, a língua estrangeira precisa promover uma apreciação dos costumes e valores de outras culturas e contribuir para desenvolver a percepção da própria cultura por meio da compreensão da cultura estrangeira. Nesse processo, é importante ressaltar, segundo argumentos de Pesavento (2004), que as fronteiras são culturais, uma construção de sentido que faz parte de um jogo social no qual os homens se percebem e se qualificam neste corpo social, ao espaço e ao próprio tempo.

De acordo com Peñalongo (2003):

La región centroamericana tiene atrás fronteras que no son lãs geográficas señaladas, mas fronteras culturales que atraviesan lãs geográfica y, a su vez, mantienen lãs diferencias culturales que La educación no puede ignorar como contextos que desefian su práctica cotidiana.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's, 1998):

É a função interdisciplinar que a aprendizagem de Língua Estrangeira pode desempenhar no currículo. O benefício resultante é mútuo. O estudo das outras disciplinas, notadamente História, Geografia, Ciências Naturais, Arte, passa a ter outro significado se em certos momentos forem proporcionadas atividades conjugadas com o ensino de Língua Estrangeira, levando-se em consideração, é claro, o projeto educacional da escola. (p.37)

No contexto do ensino, os resultados do processo de LE não são analisados como parâmetros para o planejamento metodológico subsequente, não se tem uma auto-avaliação. No entanto, o desempenho do aluno não demonstra apenas sua capacidade de aprendizagem, mas também, como ponta de reflexão da metodologia do programa.

Comumente, a maioria dos educadores concorda que não existem métodos bons ou ruins, o principal é que o mesmo seja adequado ao contexto da sala de aula, de acordo com os objetivos traçados, recursos e condições ao ambiente escolar.

Para Chagas (1979) *apud* Vasconcelos (1982):

De nada valem as teorias da Psicologia, se não forem relacionadas com o que se espera seja aprendido e com as soluções focalizadas para a aprendizagem. Tais soluções, variam até de aluno para aluno, e não passam nunca de exemplos, que serão tanto mais eficazes quanto mais cedo os professores deles se libertarem para abrirem seus próprios caminhos.

Sobre a escolha de línguas estrangeiras para o currículo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's, 1998) transcrevem:

Por um lado, há de se considerar o valor educacional e cultural das línguas, derivado de objetivos tradicionais e intelectuais de aprendizagem de Língua Estrangeira que conduzam a uma justificativa para o ensino de qualquer língua. Por outro lado, há de considerar as necessidades linguísticas da sociedade e suas prioridades econômicas, quanto a opção de línguas de significado econômico e geopolítico em um determinado momento histórico.

Nesse contexto entendemos que o ensino de Língua Espanhola deve resistir à confrontação da realidade e responder às complexidades enfrentadas pela realidade prática. O trabalho com projetos é uma das grandes apostas do PEBF e educação de um modo geral, pois organiza e fomenta a interação entre os atores educacionais e a comunidade educacional envolvida, propiciando o conhecimento do outro e a superação de complexos ao contato necessariamente da língua falada do outro e ao aprendizado no processo de interação. O PEBF defende esta linha de trabalho com projetos, pois entende que:

A principal contribuição desta forma de organização metodológica é a de possibilitar que se escolham os temas a serem desenvolvidos localmente, por turma ou por escola, conforme se considere mais oportuno e conforme as diferentes realidades das escolas em questão. Isso implica que escolas ou turmas diferentes podem realizar projetos diferentes entre si sem perder de vista os objetivos ligados tanto ao aprendizado das habilidades caracteristicamente escolares associadas ao avanço do letramento, por um

lado, quanto os objetivos atitudinais associados à interculturalidade e ao manejo das duas línguas, por outro.

Compreendemos que para o aprendizado na L2 as atividades escolares só serão interculturais no momento em que os falantes de espanhol e de português interagirem em suas funções educacionais presas a produção e à difusão do conhecimento.

Observou-se, na escola que serviu de objeto do presente estudo, uma sequência de quatro anos de ensino de LE, no caso língua inglesa. Apesar de estar situada na faixa de fronteira não possui na sua grade curricular o ensino de língua Espanhola. O ensino de LE na unidade escolar compreende a sexta, sétima, oitava e nona série, ou seja, as séries finais do Ensino fundamental. Quanto à distribuição da carga horária, as aulas são em número de duas por semana, num total de 72 h/a (setenta e duas horas- aula), que correspondem a trinta e seis semanas do ano letivo. Na escola observada não existe uma coordenação central de ensino de línguas, nem no Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), sendo que os professores têm total autonomia quanto à elaboração de seus objetivos, articulação de conteúdos e atividades, até de indicação de livro didático. Em relação aos recursos são precários, não há uma sala própria para o estudo de línguas.

Sobre a questão do método embora já tenha sido descrito sobre a forma sociointeracional. Neste trabalho propomos que a pedagogia crítico social dos conteúdos seria uma das alternativas no trabalho pedagógico do ensino de língua espanhola uma vez que esta percepção metodológica de ensino engloba as discussões abordadas nesta dissertação.

Nesta perspectiva, difundir é o objetivo primordial no papel da escola, não em conteúdos abstratos, mas concretos e inseridos no contexto social dos alunos. Segundo Fernandes (2009):

A valorização da escola como instrumento de apropriação do saber é o melhor serviço que se presta aos interesses populares, já que a própria escola pode contribuir para eliminar a seletividade social e torná-la democrática. Se a escola é a parte integrante de todo o social, agir dentro dela é também agir no rumo da transformação da sociedade. Se o que define uma pedagogia crítica é a consciência de seus condicionantes históricos-sociais, a função da pedagogia “dos conteúdos” é dar um passo a frente no papel transformador da escola, mas a partir das condições existentes.

Então, para que a unidade escolar sirva aos interesses da sociedade a condição é que garanta a apropriação dos conteúdos escolares básicos que tenham relação na vida dos educandos. Em suma, o trabalho da escola consiste na preparação do aluno para as contradições existentes no contexto social, fornecendo-lhe um instrumental, por meio da

aquisição dos conteúdos e da socialização, para uma participação organizada e ativa na democratização da sociedade.

A pedagogia dos conteúdos visa propor modelos de ensino voltados para a interação dos conteúdos-realidades sociais; portanto, visando avançar, em termos de uma articulação do político e do pedagógico, aquele como extensão deste, ou seja, a educação objetivando a revolução das relações de produção.

3.5 - Formação de Professores

O professor educador precisa estar preparado para enfrentar o horário estipulado, a defasagem, diferenças de idade dos alunos e linguagem popular, são umas das várias complexidades enfrentadas pelos professores da LE, e no caso do objeto de estudo as diferenças culturais nacionais em vários níveis.

Sobre a problemática da qualidade de vida do professor, Cury (2002/2003) já alertava sobre o tema transcrevendo:

[...] na Espanha, 80% dos professores estão estressados. Na Inglaterra, o governo está tendo dificuldade de formar professores, principalmente do ensino fundamental e médio, porque poucos querem esta profissão.(...) de acordo com pesquisas do instituto Academia de Inteligência, no Brasil, 92% dos professores estão com três ou mais sintomas de estresse e 41% com dez ou mais. É um número altíssimo, indicando que quase metade dos professores não deveria estar em sala de aula, mas internada em uma clínica antiestresse .compare com este outro número: na população de São Paulo, dramaticamente estressada, 22,9% estão com dez ou mais sintomas.

Adentrar a realidade do profissional da educação é crítica, no entanto, muitos professores são formados nos cursos de nível superior a cada ano no Brasil e principalmente nesta faixa de fronteira, em que a demanda de professores é muito maior do que a oferta de emprego.

Neste processo, muitos podem acabar ficando no conformismo, que em psicologia é chamado de *psicoadaptação*. O fenômeno da *psicoadaptação* é a incapacidade da emoção

humana de reagir na mesma intensidade frente à exposição do mesmo estímulo (CURY, 2007). Os estímulos, independentes de serem positivos ou negativos, quando nos expomos a eles de forma repetida, subtrai-nos a intensidade da reação emocional.

Ficamos psicoadaptados ao carro, celular, internet, a barbárie, aos paradigmas sociais etc. Só conseguimos voltar a ter prazer se reciclamos nossa capacidade de observar e valorizamos detalhes não contemplados (CURY, 2006). Na escola, a rotina de sala de aula é um forte indício de psicoadaptação e as mudanças de estratégias e metodologias, bem como a formação continuada, tornam-se um caminho para a fuga deste problema.

Para Chagas (1979) *apud* Vasconcelos (1982):

[...] o problema da pouca eficácia do ensino de LE está na lentidão da evolução do magistério, A nova abordagem do ensino, ao mesmo tempo integrada e ‘ aberta’, exige também um novo magistério, e este setor caminha, como sempre, a passos lentos.

Os profissionais de LE precisam observar a importância da função que desempenham e buscar uma formação continuada constante para melhor trabalho metodológico e eficaz.

Observamos que o PEBF propõe o intercâmbio docente a partir da disponibilização de quadros já formados em ambos os países e que atuam nas escolas envolvidas.

Ainda, segundo o PEBF:

[...] esta forma permite aos docentes dos países envolvidos vivenciarem eles mesmos, na sua atuação e nas suas rotinas semanais, práticas de bilinguismo e de interculturalidade semelhantes às que querem construir com os alunos, na medida em que se expõem a vivência com seus colegas do outro país e com as crianças das várias séries com as quais atuam.

Dependendo do trabalho motivador do professor, é possível o despertar da curiosidade das crianças sobre o outro país, principalmente nos momentos em que os alunos dos dois países tiverem a oportunidade de se confraternizar.

Uma das alternativas de formação pode ser o intercâmbio docente. No PEBF assim está descrito:

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

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

Em relação à situação dos recursos de formação de professores na região estudada, existe um curso de letras com habilitação em Português e Inglês e outro com habilitação em Português e Espanhol, este último, recentemente criado, em 2007, ministrados no campus do Pantanal, unidade integrante da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Os recursos contam com a prática de laboratório e outras atividades de apoio.

Os professores carecem de formação continuada na área de interculturalidade e língua espanhola (JAIME, 2005), pois nas observações e contatos constantes muitos acreditam na educação intercultural e que o ser humano (a criança) deve sim adequar-se a realidade local onde se encontra. Entretanto, não deve perder suas origens para não perder sua identidade, e que a língua espanhola não devia ser opcional, mas sim obrigatória, pois o educandário tem muitos alunos da Bolívia e que falam o espanhol, e todos, alunos e professores reconhecem quanto à língua espanhola é importante, entendem pouco, mas gostariam de entender tudo o que eles dizem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como na origem desta dissertação discorremos sobre a problemática em abordar a palavra fronteira, reiteramos a complexidade conceitual que o tema gerou na escrita da dissertação e, neste contexto, descrevemos sobre as implicações e historicidade na construção de uma escola de fronteira na faixa Brasil-Bolívia –CAIC, Corumbá,MS.

Estar inserido na contextualidade, principalmente na parte social da fronteira, significa reconhecer relações particulares em virtude da esfera nacional, na qual as relações sociais produzem reflexos nas localidades da faixa fronteira, caso de Corumbá-BR e Puerto Quijarro-BO.

Não podemos insistir em aferir um conceito cíclico para a fronteira, pois se fizermos desta forma, colocaremos os atores da faixa fronteira à margem, com suas diversidades culturais e desenvolvimento. Desta maneira, procuráramos promover um debate e reflexão sobre a fronteira e seus atores, sem procurar classificá-la em seu todo porque suas características possuem relações relativas, ou seja, de acordo com o contexto histórico possui maior ou menor relevância.

No decorrer do trabalho bibliográfico e investigativo, a análise dialética ajudou a perceber e analisar as complexidades da fronteira, propondo que uma das alternativas para maior desenvolvimento para a área de fronteira abordada seria a integração das cidades fronteiriças (que não ocorreu no encontro Bi-lateral Brasil-Bolívia) e maior intercâmbio de cada Estado-Nação.

Os produtos da pesquisa demonstram a superficialidade da fronteira para a área educacional. Percebemos que a superficialidade está associada à falta de conhecimento e não percepção da necessidade das relações sociais com os bolivianos. A falta de conhecimento dos câmbios sociais provoca um abismo nas relações fronteiriças, principalmente na questão da identidade fronteira.

Esta dissertação demonstra o processo de transterritorialidade dos atores fronteiriços, refletindo atitudes a responder a essa indagação sem desrespeitar a ordem nacional dos países analisados (Brasil-Bolívia).

Relembrando que os territórios são interligados também pelas redes e em nosso caso o Ministério da Educação e Cultura (MEC), que atua em forma de rede, é o responsável pela criação de leis e diretrizes para responder as necessidades educacionais no Brasil. Uma indagação persiste: por que o MEC não implantou o projeto de escola de fronteira nesta faixa oeste Brasil-Bolívia, especificamente na fronteira com Corumbá?

Primeiramente o PEBF começou na fronteira com a Argentina, se estendeu às outras áreas excetuando as faixas fronteiriças com a Bolívia e no momento não temos uma alusão de quando o projeto se estenderá e abarcará toda a faixa de fronteira do Brasil com outros países latino-americanos.

Até o momento, a relação do MEC com as escolas de faixa de fronteira é precária, as escolas da faixa pesquisada procuram suas próprias respostas à demanda de alunos bolivianos; talvez o MEC não conheça ou não reconheça as especificidades ou particularidades desta fronteira.

Não há indício que o MEC tenha ciência das relações educacionais na faixa de fronteira abordada, o que torna distante um trabalho educacional contextualizado nesta área fronteiriça.

A dissertação demonstrou que a sociedade e seu modo de produção legitimam a educação, o que não se pode fazer é considerar que use o mesmo conceito em todos os territórios, pois as realidades e contextos são distintos.

Percebemos que na região de fronteira Brasil-Bolívia, cada país dá suas próprias respostas às particularidades educacionais da faixa de fronteira, seja por falta de comunicação, intercâmbio e, às vezes, como forma de resistência.

Cada Estado-Nação não pode pensar a educação na sua esfera global de território, pois as especificidades da área de fronteira exibem contextos múltiplos e funções sociais de interculturalidade constante.

No entanto, é importante ressaltar a dificuldade em explorar a temática da educação nesta faixa, devido à carência de material bibliográfico, principalmente na abrangência regional e local, pois as produções abordam o aspecto global ou macro-histórico sobre fronteira, não detalhando as particularidades territoriais, o que dificultou a profundidade do problema abordado.

O método dialético ajudou a perceber as contradições conceituais e especificidades da fronteira. E nesse processo, verificamos que os atores envolvidos na educação conhecem parte da realidade, mas não atuam sobre ela.

A habilidade em trabalhar com a educação fronteiriça é relativa, apesar de ações na busca de responder às necessidades sociais, primeiramente deve-se perceber e conhecer os caracteres do outro, considerando que os problemas de qualquer limite da faixa, prejudicarão a ambos. Enquanto o MEC não conhecer o contexto da faixa abordada persistirá a evidência de atitudes isoladas e carentes, com produtos irrisórios e inexpressivos. Esta constatação deve-se aos fatos analisados empiricamente e a pesquisa bibliográfica desenvolvida ao longo da produção da dissertação.

Compreendemos que o PEBF deve ser trabalhado em forma de escola de período integral no CAIC, considerando a localidade residencial dos alunos e suas situações econômicas (a maioria filhos de pequenos comerciantes). No entanto, é imprescindível destacar que a escola integral gera maior investimento pessoal, material e financeiro por parte dos órgãos de competência pública.

Na indagação da metodologia, propomos o trabalho intercultural associado a pedagogia social dos conteúdos, compreendemos que desta maneira será abordado as particularidades da fronteira.

A língua espanhola deve ser inserida na grade curricular, bem como destacar a função social do português e do espanhol no cotidiano da faixa fronteiriça.

Para este trabalho, os docentes precisam de uma formação continuada e intercâmbio com as escolas e órgãos responsáveis pela educação na Bolívia, devem discutir e elaborar estratégias conjuntas para a atuação no processo ensino aprendizagem.

É fundamental transcrever, que ao término desta dissertação, sentimo-nos satisfeitos, pois colocar no embate educacional a temática, fronteira, escola, interculturalidade, identidade, função social da língua e formação docente, atingiu não só a nossa realização profissional e pessoal, mas ratificou a convicção da importância educacional, social, cultural e científica do trabalho desenvolvido.

Em consonância, acreditamos que a pesquisa realizada oferece subsídios de reflexão para as cidades da faixa de fronteira, principalmente para as cidades desta fronteira, e fatores para debate da educação fronteiriça além de ajudar na elaboração de políticas públicas educacionais direcionadas ao contexto da área, entendendo a fronteira como zona peculiar que se desprende da ótica do poder nacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do estado**. Trad. de Joaquim José de Moura Ramos. Lisboa: Editorial Presença; (São Paulo): Martins Fontes, s.d. 121 p.

ALVES, Elizabeth de Lima Pinto. O Professor na Fronteira: Desafios e Possibilidades. Anais do Iº Seminário Internacional sobre Estudos Fronteiriços. Corumbá/MS. UFMS/CPAN, 2008.

ALVES, Gilberto Luis. A Produção da Escola Pública Contemporânea. **A Escola Pública desde meados do século XIX até o século XX**. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados; Campo Grande, MS: UFMS, 2004. pp.143-280.

ANDRÉ, Simone; COSTA, Antônio Carlo Gomes da. **Educação para o desenvolvimento humano**. São Paulo: Saraiva, Instituto Ayrton Senna, 2004.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 10520**: informação e documentação: citações em documentos: apresentação. Rio de Janeiro, 2002.

BRASIL. **Constituição Federal Brasileira**. Brasília, 1988. Disponível em <http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const>. Acesso em 28 de março de 2009.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: Lei nº 8.069, 13 de julho de 1990. Corumbá: [S.N.]: 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Disponível em www.mec.gov.br. Acesso em 09 de março de 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira/ Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998. 120p.

Anais do VI Encontro de História de Mato Grosso do Sul: **história, memória e identidades**. Campo Grande: UCDDDB, 2002. (6.; 23-26 OUT.:2002:Dourados, MS).

CHAVEZ, Miguel Ângelo Fernandez; CAVALCANTE, Elisbelto Luiz. Implementação e possibilidades do espanhol (castelhano) no município de Corumbá. CPAN/UFMS.TCC,2007.

CURY, Augusto J. **Pais Brilhantes & Professores Fascinantes**.ed. Sextante. Rio de Janeiro, 2003.

_____. **Filhos brilhantes, alunos fascinantes**. Colina, SP.:ed. Academia de Inteligência, 2006.

_____. **Revolucione sua qualidade de vida: navegando nas águas da emoção**.Rio de Janeiro: Sextante,2002.

_____. **Maria a maior educadora da história**, São Paulo:Editora Planeta do Brasil,2007.

CESE, Coordenadoria Ecumênica de Serviço. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 6 ed. CESE,2003.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário Eletrônico Aurélio versão 5.0**. 3 ed. [S.l.]: Editora Positivo, 2004.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de; SCAFF, Elisângela Alves da Silva; FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola. Gestão Estratégica na Escola Pública: a ótica de atores escolares. **Revista Inter-Ação**. Faculdade de Educação da UFG. Goiânia, v.31, n.1, jan./jun., 2006, pp.35-54.

GNERRE, Mauricio. **Linguagem, escrita e poder**. 3 ed.São Paulo: Martins Fontes,1991,115p.

HAESBAERT, Rogério. **Da desterritorialização a multiterritorialidade**. Anais do X Encontro de Geógrafos da América Latina. USP, São Paulo, 2005.

HALL, Stuart. DA Diáspora. **Identidades e mediações culturais**. Trad. Adelaine La Guardia Resende. et al Belo Horizonte: UFMG:Brasília: Representação da UNESCO no Brasil,2003.

_____. **A Identidade cultural na pós modernidade**. 5.ed.Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

HELENA, Lúcia. Modernismo brasileiro e vanguarda. São Paulo: Ática, 1989. (Série Princípios).

JAIME, Cleber Santos. **Educação Religiosa em Corumbá: Escola Evangélica Assembléia de Deus**. Monografia de Especialização – CPAN/UFMS. 2005

LOPES, Eliane Marta Teixeira. **Perspectivas Históricas da Educação**. São Paulo/SP, 4 ed. Ática, 2004.

MACHADO, Lia Osório; STEIMAN, Rebeca. **Limites e fronteiras internacionais**: uma discussão histórico-geográfica. Rio de Janeiro: UFRJ, 2002.

MARIN, J.R. **A pastoral das fronteiras entre Brasil, Paraguai e Bolívia**. Encontro de História de Mato Grosso do Sul (6.; 23-26 out.:2002 : Dourados, MS). Anais do VI Encontro de História de Mato Grosso do Sul: história, memória e identidades. Campo Grande: UCDB, 2002. p.241-243.

NETTO, José de Paulo. **Marxismo impenitente**; contribuição a história das idéias marxistas. São Paulo: Cortez, 2004.

OFFE, Claus. **Capitalismo desorganizado**: transformações contemporâneas do trabalho e da política. São Paulo: Brasiliense, 1989.

_____. **Sistema educacional, sistema ocupacional e política da educação** – Contribuição à determinação das funções sociais do sistema educacional. *Educação e Sociedade*, n.35, abril/1990.

OLIVEIRA, Marco A.M. **Imigrantes em região de fronteira**: uma condição infernal. In: OLIVEIRA, Marco A.M. (org.) **Guerras e Imigrações**. Campo Grande: UFMS, 2004.

PEÑALONZO, Jacinto Ordóñez. **La escuela, diferentes contextos culturales y culturas de frontera**. Iº Fórum Mundial de Educação, 2001, Porto Alegre, RS. Revista Brasileira de Educação.

PEREIRA, J.H.V. **Currículo, identidade e diversidade étnica nacional**. In: 25ª Reunião da ANPED. Caxambu, 27-30 set.2002. Disponível em <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 09 de março 2009.

PEREIRA, J.H.V. **Identidades étnicas culturais e seus significados no currículo de escolas de fronteira**. In: VI ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO CENTRO-OESTE – EPECO, 2003, Campo Grande. VI EPECO – CD-ROM. Campo grande: Editora UCDB-Editora UFMS, 2003. p.01-10.

PÉRISSÉ, Paulo. RAMOS, Ana Paula Fadanelli. *O bilingüismo na escola favorece ou prejudica a aprendizagem?*. Pátio revista pedagógica, ANO VIII Nº 31 Agosto/Outubro 2004. p.46-47.

Programa de desenvolvimento social da faixa de fronteira. Disponível em <http://www.igeo.ufrj.br/gruporetis/programafronteira/tiki-index.php>? Acesso em 18 de abril de 2009.

Programa de Escolas Bilíngües de Fronteira (PEBF). Brasília e Buenos Aires, março 2008. disponível em <http://www.mec.gov.br>. Acesso em:08 de março de 2009.

RAFFESTIN, Jean Claude. **Por uma geografia do poder**. São Paulo: Ática,1993.

_____. A ordem e a desordem dos paradoxos da fronteira.In: Oliveira,T.C.M. Territórios sem limites. Campo Grande: UFMS,2006.

RAJAGOPALAN, Kanavilill. **Por uma Lingüística Crítica**: Linguagem, Identidade e a Questão Ética. Parábola Editorial,2003.

ROCHA, Leandro Mendes. BAINES, Stphen Grant. **Fronteiras e espaços interculturais**: transnacionalidade, etnicidade e identidade em regiões de fronteira. Goiânia: Ed.da UCG,2008. 120p.

ROHR, Vilma Lúcia Freire. **O Professor Agente de Transformação**. Campo Grande/MS-Solivos, 1º edição. 2000.

SANDER, Benno. **Gestão da educação na América Latina**: construção e reconstrução do conhecimento. Campinas/SP:Autores Associados,1995.

SAQUET, Marcos Aurélio. Sínteses para a expansão da abordagem territorial. In. SAQUET, M. A. **Abordagens e concepções do território**. São Paulo: Expressão Popular, 2007, pp. 75-96.

_____. A identidade como unidade processual, relacional e mediação no desenvolvimento do e no território. In. SAQUET, M. A. **Abordagens e concepções do território**. São Paulo: Expressão Popular, 2007, pp. 147-157.

SCAFF, Elisângela Alves da Silva. **O Papel do Estado na Determinação das Funções da Escola.** Revista de Mestrado em Educação, Campo Grande, MS, 4(B):36-41, 1998.

SCHÜLLER, Donaldo. **Fronteira.** In: CHIAPINI, Ligia; MARTINS, Maria Helena; PESAVENTO, Sandra J. (Orgs.). **Pampa e Cultura: de Fierro a Netto.** Porto Alegre: UFRGS,2004.pp.7-8

SILVA, Eduardo Henrique da. **A Escola Brasileira Orientada Para a Estratégia no Contexto da Influência, da Política e da Prática.** Anais do Encontro de Pedagogia. Corumbá/MS. UFMS/CPAN, 2007.

SILVA, Giane Aparecida Moura da. **Aspectos sociológicos do trabalho infanto-juvenil na região de fronteira.** Campo Grande. UFMS,2008.cd-rom

SILVA, Luisa Maria Nunes e; PINTO, Luiz Fernando Sanná; SOUZA, Nilson Araújo de. **Relações internacionais do Brasil e integração latino-americana.** Campo Grande, MS: Ed. UFMS,2008. 324p.; (Fontes Novas/ direção Tito Carlos Machado de Oliveira).

SILVA, Solange Gomes da. **Bolivianos e Brasileiros em Corumbá, MS: Preconceitos e Cooperções Mútuos.** (mimeo) Corumbá, 2004.

SORJ, Bernardo; MARTUCCELLI, Danilo. **O desafio latino-americano: coesão social e democracia.** Rio de Janeiro: ed.: Civilização Brasileira, 2008.

ZAMIN, Angela Maria. Carta a Betancourt: **referência a fronteira e imbricamento dos discursos geopolítico e jornalístico.** Campo Grande. UFMS,2008.cd-rom

ANEXOS

Anexo: A – LEI MUNICIPAL Nº 1.322/93
Prefeitura Municipal de Corumbá/outubro de 1993.



ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL

PREFEITURA MUNICIPAL DE CORUMBÁ

LEI MUNICIPAL Nº 1.322/93

CÂMARA MUNICIPAL
CORUMBÁ - MS

27 OUT 1993

PROTOCOLO Nº 1872/93
[Handwritten signature]

IMPLANTA NAS ESCOLAS MUNICIPAIS
DE CORUMBÁ O ENSINO DA LÍNGUA ES-
PANHOLA.

PREFEITO MUNICIPAL DE CORUMBÁ
ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL

Faço saber que a CÂMARA MUNICIPAL
DE CORUMBÁ decreta e EU sanciono a seguinte Lei:

ARTIGO 1º - Fica incluído o ensino da Língua Espanhola, nos currículos
das Escolas Municipais de Corumbá.

ARTIGO 2º - A implantação da referida disciplina será regulamentada pe-
lo Executivo Municipal, no prazo de 60 (sessenta) dias, após
a publicação da Lei.

ARTIGO 3º - Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação, revoga-
das as disposições em contrário.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CORUMBÁ
de outubro de 1.993

[Handwritten signature]
RICARDO CHIMIRRI CÂNDIA
PREFEITO MUNICIPAL

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)