



**INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE ARTE,
CULTURA E HISTÓRIA (ILAACH)**

HISTÓRIA – AMÉRICA LATINA

**EDUCAÇÃO ESCOLAR NA TRÍPLICE FRONTEIRA: CRIANÇAS FALANTES DE
ESPAÑHOL NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE FOZ DO IGUAÇU (2019)**

BÁRBARA FERREIRA DE LIMA

Foz do Iguaçu
2019



**INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE ARTE,
CULTURA E HISTÓRIA (ILAACH)**

HISTÓRIA – AMÉRICA LATINA

**EDUCAÇÃO ESCOLAR NA TRÍPLICE FRONTEIRA: CRIANÇAS FALANTES DE
ESPAÑOL NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE FOZ DO IGUAÇU (2019)**

BÁRBARA FERREIRA DE LIMA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, como requisito parcial à obtenção do título de Bacharel em História – América Latina.

Orientador: Prof. Dr. Clovis Antonio Brighenti

Foz do Iguaçu
2019

BÁRBARA FERREIRA DE LIMA

**EDUCAÇÃO ESCOLAR NA TRÍPLICE FRONTEIRA: CRIANÇAS FALANTES DE
ESPANHOL NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE FOZ DO IGUAÇU (2019)**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, como requisito parcial à obtenção do título de Bacharel em História – América Latina.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. Clovis Antonio Brighenti
UNILA

Prof^a. Dra. Laura Fortes
UNILA

Prof^a. Dra. Maria Eta Vieira
UNILA

Foz do Iguaçu, 13 de dezembro de 2019.

TERMO DE SUBMISSÃO DE TRABALHOS ACADÊMICOS

Nome completo do autor(a): Bárbara Ferreira de Lima

Curso: História – América Latina

	Tipo de Documento
(.....) graduação	(.....) artigo
(.....) especialização	(x) trabalho de conclusão de curso
(.....) mestrado	(.....) monografia
(.....) doutorado	(.....) dissertação
	(.....) tese
	(.....) CD/DVD – obras audiovisuais
	(.....) _____

Título do trabalho acadêmico: _____

Nome do orientador(a): _____

Data da Defesa: ____/____/____

Licença não-exclusiva de Distribuição

O referido autor(a):

a) Declara que o documento entregue é seu trabalho original, e que o detém o direito de conceder os direitos contidos nesta licença. Declara também que a entrega do documento não infringe, tanto quanto lhe é possível saber, os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade.

b) Se o documento entregue contém material do qual não detém os direitos de autor, declara que obteve autorização do detentor dos direitos de autor para conceder à UNILA – Universidade Federal da Integração Latino-Americana os direitos requeridos por esta licença, e que esse material cujos direitos são de terceiros está claramente identificado e reconhecido no texto ou conteúdo do documento entregue.

Se o documento entregue é baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não a Universidade Federal da Integração Latino-Americana, declara que cumpriu quaisquer obrigações exigidas pelo respectivo contrato ou acordo.

Na qualidade de titular dos direitos do conteúdo supracitado, o autor autoriza a Biblioteca Latino-Americana – BIUNILA a disponibilizar a obra, gratuitamente e de acordo com a licença pública *Creative Commons Licença 3.0 Unported*.

Foz do Iguaçu, 13 de dezembro de 2019.

Assinatura do Responsável

Dedico este trabalho às professoras da rede pública que defrontam os desafios diários da educação e às crianças que conheci e fizeram deste trabalho um alento.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu avô Pedro Maloca, que aprendeu com a poesia de Bezerra da Silva, e me ensinou que malandro é malandro e mané é mané, mas que malandro demais também vira bicho. À minha tia Malti por ser minha primeira referência de transformação social, pelo apoio incondicional e incentivo a buscar sempre mais. À minha mãe Angela e avó Doga por me ensinarem sobre a vida. À minha tia Lucinha pelo carinho. Aos meus amigos, pelo convívio, pela força e conquistas partilhadas, foram certamente minha base de sustentação para chegada até aqui, por eles sou eternamente grata. Aos moradores de Foz do Iguaçu que me acolheram e me ajudaram na trajetória de conclusão do curso. Às professoras e toda equipe pedagógica e administrativa das escolas municipais em que realizei a pesquisa. Ao meu orientador Clóvis e à professora Laura pelas oportunidades e descobertas. Agradeço por fim, aos meus professores e à minha turma do ano de 2016, do curso de História – América Latina, pois foram fundamentais nesse percurso.

*Deixo quieto
e seguro as páginas dos sonhos que não li
E outra vez não me impeço de dormir
Os jornais não informam mais
E as imagens nunca são tão claras
Como a vida
Vou aliviar a dor e não perder
As crianças de vista.
O Rappa*

LIMA, Bárbara Ferreira de. **Educação Escolar na Tríplice Fronteira: crianças falantes de espanhol nas escolas municipais de Foz do Iguaçu (2019)**. 2019. 52 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História – América Latina) – Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2019.

RESUMO

Este trabalho pretende refletir sobre a realidade escolar das crianças falantes de espanhol em três escolas municipais da cidade de Foz do Iguaçu. O município iguaçuense encontra-se em uma região de tríplice fronteira com Argentina e Paraguai, e o cenário educacional da cidade é permeado pela matrícula de crianças não-brasileiras nas instituições escolares. Pretende analisar se a dimensão da relação destas escolas, com as populações em contexto de fronteira e com as crianças falantes de espanhol, é considerada em seus Projetos Políticos-pedagógicos (PPPs). Percorremos os documentos pela busca dos termos “Fronteira”, “Cultura” e “Diversidade”, como conceitos que poderiam orientar a reflexão acerca deste cenário socio-educacional. Os PPPs são documentos norteadores das ações administrativas e pedagógicas das escolas, além de apresentar o contexto sociopolítico e econômico da comunidade escolar. Dessa forma após analisar os documentos, dirigimos a análise para a observação nas três escolas, visando compreender quais eram as propostas concebidas nestes documentos institucionais e quais eram as práticas que se ocultavam no documento oficial, mas que se materializavam no cotidiano escolar. Pudemos observar que as escolas tratavam de temas que versavam acerca da diversidade cultural, sexual e étnica, mas que não tratavam especificamente do contexto fronteiriço refletido no contexto escolar. A fronteira associada às escolas da cidade foi exprimida apenas no PPP da instituição que recebeu o Programa Escolas Interculturais de Fronteira – PEIF. O programa governamental traz consigo a perspectiva da educação intercultural e bilíngue para as escolas localizadas na região de fronteira. Acreditamos assim, que esta perspectiva deve ser endossada como um horizonte fértil para fomentar reflexões no âmbito institucional e também das proposições político-pedagógicas direcionadas às salas de aula. A não centralidade dada ao tema das crianças falantes de espanhol nos PPPs mostrou-se um problema visto que as professoras já lidam com esta realidade cotidianamente. Incluir esta reflexão nos documentos poderia implicar na promoção de formação continuada para estas educadoras, e no ensino que possa contemplar a realidade sociocultural das crianças que provém de outros países latino-americanos.

Palavras-chave: Fronteira. Projetos Políticos-Pedagógicos. Crianças Falantes de Espanhol.

LIMA, Bárbara Ferreira de Lima. **Educación Escolar en la Triple Frontera: niños hablantes de español en las escuelas municipales de Foz do Iguaçu (2019)**. 2019. 52 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História América Latina) – Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2019.

RESUMEN

Este trabajo pretende reflexionar sobre la realidad escolar de los niños hablantes de español en tres escuelas municipales de la ciudad de Foz do Iguaçu. La municipalidad iguaçuense encuentra-se en una región de triple frontera con Argentina y Paraguay, este escenario educacional es permeado por la admisión de niños no-brasileños en las instituciones escolares. Se Pretendió analizar se la dimensión de la relación de estas escuelas, con la frontera y con los niños hablantes de español, era considerada en sus Proyectos Políticos-Pedagógicos (PPPs). Recorremos los documentos buscando los términos “Frontera”, “Cultura” y “Diversidad”, como conceptos que podrían guiar la reflexión acerca de este escenario socioeducativo. Los PPPs son documentos regentes de la acciones administrativas y pedagógicas de las escuelas. Por lo tanto, en seguida de la analice de sus datos, dirigimos la analice hacia la observación en las tres escuelas. Tuvimos el objetivo de comprender cuales eran las propuestas concebidas en estés documentos institucionales y cuales eran las prácticas que estaban ocultas en el ámbito oficial pero que se hacia visible en el cotidiano escolar. Observamos que la escuela lograba tratar de temas que versaban acerca de la diversidad cultural, sexual y étnica. Sin embargo, no lograba tratar de lo remetía al contexto fronterizo y sus reflejos en la realidad escolar. La frontera asociada a las escuelas de la ciudad solo se hace mención en el PPP de la institución que recibiste el Programa Escuelas Interculturales de Frontera – PEIF. El programa gubernamental trae consigo la perspectiva de la educación intercultural y bilingüe para las escuelas ubicadas en región de frontera. Creemos, por lo tanto, que esta perspectiva debe ser respaldada como un horizonte fértil para fomentar reflexiones en el ámbito institucional y también de las proposiciones político-pedagógicas dirigidas hacia las clases. La no centralidad dada al tema de los niños hablantes de español en los PPPs demostróse un problema en la medida que las maestras ya lidian con esta realidad en su cotidiano. Incluir esta reflexión en los documentos podría potencializar la promoción de formación continuada para estas educadoras, y en la enseñanza que pueda abarcar la realidad sociocultural de los niños que proviene de otro países latino-americanos

Palabras clave: Frontera. Proyecto Político-Pedagógico. Niños hablantes de español.

LIMA, Bárbara Ferreira de. Triple Border School Education: Spanish speaker children in the municipal schools of Foz do Iguaçu (2019). 2019. 52 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História – América Latina) – Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2019.

ABSTRACT

This paper intends to debate about the educational reality of the Spanish speaker children in three municipal schools in Foz do Iguaçu. The city is centered in a triple border region with Argentina and Paraguay, where the educational system is filled with non-Brazilian children in school institutions. It was intended to analyze if the relationship between the schools, the border and the Spanish speaker children was considered in their Politic-pedagogical Projects (PPPs). We covered the documents searching for the terms “Border”, “Culture” and “Diversity” as concepts that could orientate the debate about this socio-educational scenario. The PPPs are guiding documents for administrative and pedagogic actions on schools. In this way, after analyzing the documents, we directed the analysis to the observation in the three schools, trying to understand what was intended on the institutional documents and what was occulted on the official paper, but was materialized on day-to-day basis. We could observe that the school deals with cultural, sexual and ethnics diversity, but did not manage the border context in the school’s context. The border associated to the schools’ city was only expressed on the school’s PPP that received the Intercultural Border Schools Program – PEIF. The governmental program brings intercultural and bilingual perspective to schools in border regions. We believe that this perspective must be endorsed as a fertile horizon to foment reflections in institutional levels and politic-pedagogical propositions for the classroom. Not to have the Spanish speaker children reality being centered in the PPPs is seeing as a problem that the teachers deal with on a daily basis. Include this reflection on the documents could lead to professional qualification for these educators, and in an education that contemplates the sociocultural reality of the children that come from other Latin-American countries.

Key words: Border. Political-Pedagogical Project. Spanish speaker children.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Localização aproximada da EMEF Adele Zanotto Scalco	12
Figura 2 – Localização aproximada da EMEF Vila Shalon.....	13
Figura 3 – Localização aproximada da EMEF Cora Coralina.....	13
Figura 4 – Representação da fronteira entre Argentina, Brasil e Paraguai.....	14
Figura 5 – Relação da ocupação guarani na Argentina, Brasil e Paraguai.....	19
Figura 6 – Relação dos grupos guarani na Argentina, Bolívia, Brasil e Paraguai....	19

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Relação dos termos entre os PPPs das escolas.....	24
Tabela 2 – Relação dos elementos constituintes dos PPPs	26
Tabela 3 – Marco Conceitual e a relação do item “Concepções”	27
Tabela 4 – Marco Operacional e a relação do item “Projetos”	29

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AMOP	Associação dos Municípios do Oeste Paranaense
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
PEIF	Programa Escolas Interculturais de Fronteira
PPP	Projeto Político-Pedagógico
SEED	Secretaria de Estado de Educação
UNILA	Universidade Federal da Integração Latino-Americana

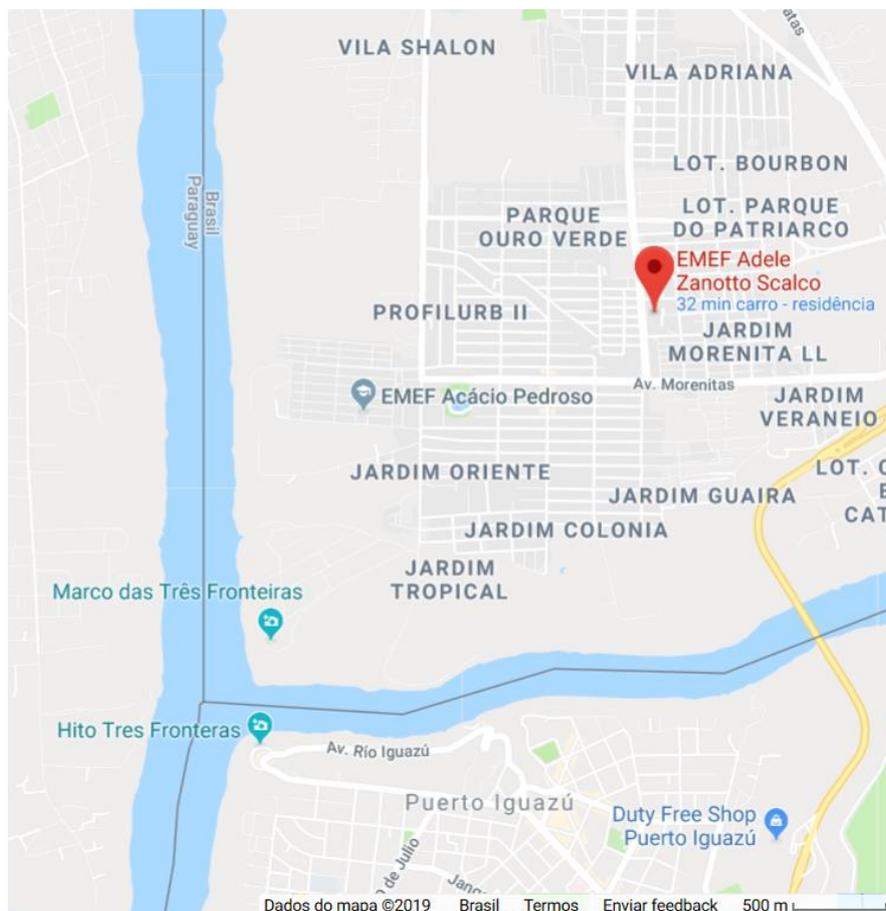
SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 OS PROJETOS POLÍTICOS-PEDAGÓGICOS DAS ESCOLAS MUNICIPAIS.....	23
3 A OBSERVAÇÃO NAS ESCOLAS	34
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	42
REFERÊNCIAS.....	44
REFERÊNCIAS DA INTERNET	47
FONTES PRIMÁRIAS	49

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa pretende refletir sobre o ensino de crianças falantes de espanhol nas escolas municipais em Foz do Iguaçu nas séries iniciais do ensino fundamental – 1ª a 5ª série. Para realizar a pesquisa escolhemos três escolas da cidade: “EMEF Adele Zanotto Scalco” e “EMEF Vila Shalon” no bairro do Porto Meira, em razão da proximidade com as fronteiras dos países vizinhos, e “EMEF Cora Coralina” no bairro do Morumbi, por se caracterizar como um dos bairros mais populosos da cidade. Este trabalho visa compreender o contexto do cotidiano escolar diante da presença de crianças não-brasileiras e não-falantes de português nas salas de aula. Metodologicamente utilizamos como objeto de análise os Projetos Políticos-pedagógicos das unidades escolares e as observações em turmas com crianças falantes de espanhol, que realizamos durante o ano de 2019.

Figura 1 – Localização aproximada da EMEF Adele Zanotto Scalco



Fonte: Google Maps, 2019

As crianças falantes de espanhol que frequentam essas unidades de ensino, são nascidas em países da América Latina de língua espanhola e atualmente vivem com familiares em Foz do Iguaçu. O emprego do termo falantes de espanhol deve-se a nossa compreensão de que as crianças nascidas em território tido como brasileiro são igualmente latino-americanas, por isso, a escolha do termo “falantes de espanhol” ao invés de “latino-americanas”. Por outro lado, a não escolha pelo termo “hispano-falantes” se deve ao inconveniente de acabar se referindo ao período de colonização ibérica – portuguesa e espanhola – nas Américas para denominar atualmente a fala das crianças.

A cidade de Foz do Iguaçu conta com uma população de cerca de 260 mil habitantes (SMPCR, 2016) e localiza-se em uma região de tríplice fronteira, com as margens do Rio Paraná fazendo limite com o Paraguai e, o Rio Iguaçu fazendo limite com a Argentina.

Figura 4 – Representação da fronteira entre Argentina, Brasil e Paraguai



Fonte: Espacio de Arpon Files, 2009

Este cenário é composto por um grande fluxo de pessoas que circulam entre as fronteiras nacionais, trata-se tanto do fluxo para fins de trabalho, de comércio, como para residir. Dessa forma, se conforma na cidade um cenário linguístico-cultural muito diverso (AMATO, 2017). Segundo dados do Plano Diretor Municipal, há mais de dez mil residentes provenientes de 62 (sessenta e dois) países distintos vivendo na cidade iguaçuense (SMPCR, 2016). Os moradores de nacionalidade paraguaia, libanesa e argentina configuram os maiores contingentes populacionais, seguidos dos habitantes de origem libanesa e taiwanesa¹ (OLIVEIRA, 2012) de estrangeiros na cidade.

¹ Paraguai reconhece a soberania de Taiwan (PINHEIRO-MACHADO, 2009) enquanto que o Brasil apenas

O número de habitantes da cidade cresceu expressivamente no período que compreende os anos 1973-80. Tratava-se de cerca 33.966 mil pessoas anteriormente a década de setenta e 136.320 mil no final da década de oitenta, representando um salto de 383% (SMPCR, 2016) em relação ao aumento populacional.

Priotto (2011) e Oliveira (2012) esclarecem que este crescimento se refere em parte ao processo de migração laboral que se evidencia no período de construção da hidrelétrica de Itaipu (1974-1985). Não obstante, defendem ainda que, a conclusão das obras: da Ponte da Amizade (1965) – que ligou a cidade iguaçuense em direção a *Ciudad del Este* no Paraguai –, da Ponte da Fraternidade ou Tancredo Neves (1985) – em direção a *Puerto Iguazú* na Argentina – e da BR 277 (1969) – em direção ao litoral sul até o porto da cidade de Paranaguá – potencializaram o fluxo migratório interligando o território com outras regiões. Dessa forma, fortaleceu o comércio com os países vizinhos. E, por fim, contribuiu significativamente para o aumento do contingente populacional.

A construção das duas pontes internacionais promoveu o acesso de pedestre e o trânsito de veículos e com isso intensificou-se o comércio tanto da Argentina como do Paraguai. [...] Concomitante a isso, surge o emprego informal, o dos laranjas, constituído pelos carregadores das mercadorias do Paraguai para o Brasil. (PRIOTTO, 2011, p. 34)

O vertiginoso crescimento da população em Foz do Iguaçu foi repentino e não seguiu necessariamente um planejamento territorial (SMPCR, 2016). A este processo soma-se a ampliação das relações com o comércio paraguaio e argentino. E ocasiona-se o aumento do trabalho informal, do contrabando e do tráfico entre os países (OLIVEIRA, 2012), o que colaborou para que os índices de violência na cidade fossem um dos mais altos do Brasil (PRIOTTO; SILVA, 2016).

É precisamente com o comércio paraguaio que os habitantes de Foz do Iguaçu estreitam maiores relações. Isso se deve em grande parte às medidas do governo paraguaio que conformaram o centro comercial de Ciudad del Este, como o maior da América Latina, representando 10% de seu PIB nacional. Esta relação de proximidade comercial entre as cidades, somado ao crescimento desordenado e aumento da violência em Foz do Iguaçu, foi o cenário onde se constitui uma narrativa acerca da cidade vizinha e também de seus habitantes paraguaios.

Oliveira (2012) chama atenção para um tipo de discurso proferido por

reconhece a China como nação independente. Dessa forma, optamos por reconhecer a autodeterminação dos taiwaneses, acreditando que são o contingente populacional de maior número que migram para a região impulsionados pelo acordo de cooperação econômica (MIC, 2017) entre Paraguai e Taiwan.

veículos de informação e formadores de opinião em Foz do Iguaçu, onde se categoriza a cidade paraguaia como um “locus do crime” (p. 33). Sendo esta comumente associada à desordem, ilegalidade e ao caos, criando assim um certo “estigma” negativo em relação ao outro lado da fronteira. No entanto, também se faz presente uma narrativa conciliadora que evoca princípios da “amizade” e “fraternidade”, simbolizada pela ligação das pontes, com intuito apaziguamento político, entre os países.

No caso da Tríplice Fronteira, a tradicional noção de amizade e de fraternidade, corporificada nas pontes entre os territórios vizinhos, parece representar a supremacia de uma história comum vivida neste território. [...] Trata-se, portanto, de uma anterioridade histórica evocada como lembrança sagrada principalmente nos episódios de crise política, ocasiões em que a memória comum converte-se em poderoso atenuante dos conflitos entre países vizinhos. (OLIVEIRA, 2012, p. 39)

O histórico de ocupação populacional do território indica que a população da região não era de maioria brasileira. No documento do Plano Diretor Municipal (2016) da cidade, se afirma que:

Em 1889, a população em Foz do Iguaçu totalizava 324 habitantes, constituída por: 58,02% de paraguaios; 28,70% de brasileiros e 10,19% de argentinos e 3,09% de franceses, espanhóis, ingleses e orientais. [...] A moeda corrente em Foz do Iguaçu era a mesma moeda usada na Argentina, e as crianças frequentavam suas escolas. Além disso, grande parte da população era estrangeira, e os brasileiros resumiam-se praticamente às autoridades locais” (SMPCR, 2016, p. 47 e 79).

A fundação de uma Colônia Militar (1892)², denuncia a intencionalidade da implementação de políticas que visavam colocar a região sob a égide de controle do governo brasileiro. De modo que se incentivava a ocupação por brasileiros, mas não somente. Myskiw (2011) defende que o governo passou a incentivar a ocupação da região pelo assentamento de colonos tanto brasileiros como estrangeiros.

A implantação de uma Colônia Militar próximo aos rios Paraná e Iguaçu com o propósito de servir a uma dupla finalidade passou a ser cogitada pelo Ministério da Guerra. Além de policiar e vigiar os limites territoriais do Brasil com a Argentina e o Paraguai, a Colônia Militar teria a função de estimular o assentamento de colonos brasileiros e estrangeiros. (MYSKIW, 2011, p. 81)

Além de delimitar definitivamente as fronteiras com Paraguai e Argentina, se visava combater principalmente a ocupação indígena – principalmente dos Kaingang em Cascavel – no oeste paranaense. Pois neste contexto, àqueles indígenas que não

² Conforme aponta a Secretaria Municipal de Planejamento e Capacitação de Recursos (2016), no ano de 1910 a Colônia Militar passa para condição de distrito do Município de Guarapuava. Somente no ano de 1914 se funda o município de Vila Iguaçu até o ano de 1918, onde oficialmente o município passa a ser denominado como Foz do Iguaçu. No ano de 1943 o município passa a ser considerado território federal.

cooperavam com a ampliação da fronteira nacional, eram os que representavam maior instabilidade aos planos de modernização pretendidos pelo governo em direção à região.

Realizar explorações e abrir caminhos fronteira adentro, em meados do século XIX, continuava a ser uma tarefa árdua e lenta. Era, no entanto, o primeiro passo efetivo para estimular aventureiros, posseiros e fazendeiros a obterem novas áreas de terras devolutas via o simples apossamento. [...] No caso da Colônia Militar de Foz do Iguaçu, as primeiras vítimas foram os índios, que tiveram que migrar das margens dos rios Iguaçu e Paraná com a chegada dos posseiros de origem paraguaia, argentina e brasileira. Com a chegada dos militares, esses posseiros não foram expulsos das terras que estavam a ocupar e explorar. Muitos deles foram cooptados a se tornar colonos e, com isso, levar adiante o projeto colonizatório com ênfase na atividade agrícola e pastoril. (MYSKIW, 2011, p. 76 e 221)

Myskiw (2011) nos mostra que os relatórios provinciais acerca da fronteira na porção oeste de Guarapuava, defendiam o território como um espaço desabitado, propício à exploração, necessitando de povoamento para seu desenvolvimento industrial, urbano, em direção à modernização. “A ênfase dada dos relatórios provinciais era de que as terras situadas naquela porção do Brasil estariam abandonadas e que poderiam facilmente ser invadidas por paraguaios e/ou argentinos.” (p. 113). Este discurso alimentava a ideia de que a região precisava ser ocupada, como se já não estivesse, com a maioria dos guarani, paraguaios e argentinos que aqui estavam.

Este é um quadro demonstrativo que apresenta algumas das narrativas que compõe o cenário conflituoso da fronteira trinacional. Os discursos são constituídos no decorrer dos processos históricos e são materializados na prática cotidiana entre os sujeitos que convivem na fronteira. E assim, nos trazem importantes elementos para se pensar o contexto da cidade em que múltiplas formas de se viver são negociadas entre os diferentes grupos sociais que viviam e vivem na região.

Os rios, que perante os governos eram utilizados para separar territórios nacionais, serviam para criar e reforçar os laços de amizade e comércio entre pessoas de diferentes nacionalidades. Isto mostra que a fronteira era um lugar de oportunidades distintas. (MYSKIW, 2011, p. 102)

Existe uma pluralidade étnica muito diversa na cidade iguaçuense conformada por diversos processos históricos. Há uma evidente concentração de libaneses na cidade desencadeada desde os tempos da Colônia Militar com a migração sendo vinculada primeiramente ao comércio têxtil e que atualmente se estende a outros setores comerciais, como a ampliação da zona comercial paraguaia (ARRUDA, 2007; OLIVEIRA, 2015). Devendo-se também a configuração da fronteira como um destino concreto para onde muitos libaneses migram, com a conformação expressiva da comunidade libanesa na cidade.

Desde os primórdios da imigração libanesa para Foz do Iguaçu, são praticados mecanismos informais de colaboração. Aqueles que conseguem estabilidade e ascensão econômica passam a criar oportunidades de trabalho para os familiares e amigos que estão chegando, a maioria deles procedentes da mesma comunidade ou aldeia. (OLIVEIRA, 2011, p. 137)

A proximidade geográfica e a relação comercial com os países vizinhos, Argentina e Paraguai, fazem com que a migração de múltiplas pessoas, entre principalmente brasileiros e paraguaios, seja uma realidade frequente. Assim, não é difícil encontrar paraguaios e argentinos residindo com suas famílias em Foz do Iguaçu.

Ademais também se encontra-se a presença Guarani no território. Não se tratando de algo do passado ou dos primórdios da fundação da cidade, os indígenas guarani são hoje uma coletividade expressiva que transita por toda a região fronteiriça (BRIGHENTI; BORGES, 2015). As séries de desapropriações, em razão da ampliação das fronteiras agrícolas – fundação da Colônia Militar, extração de erva-mate, plantação de soja –, da formação do Parque Nacional do Iguaçu (1939) e a formação do lago de Itaipu (1973-1982), fizeram com que muitas famílias guarani fossem compiladas a migrarem para aldeias³ mais afastadas do centro urbano da cidade (DOS SANTOS; BARRETO; DE MELO, 2019). A mobilidade como parte do modo de ser guarani, faz com que a presença dos guarani na região fronteiriça seja contundente, com a circulação entre as aldeias acontecendo cotidianamente entre os três países.

O mapa Guarani Retã (2008) expressa a diversidade sociocultural entre os subgrupos da nação guarani nos três países da fronteira: “Os Guarani que hoje vivem nesta região são: os Mbya, os Pãi-Tavyterã, no Brasil conhecidos como Kaiowá, os Avá Guarani, no Brasil denominados Guarani ou Ñandeva, e os Ache-Guayakí” (p. 03). O Mapa Guarani Continental (2016) reafirma a característica da mobilidade e as particularidades sociolinguísticas entre os grupos, estendendo este panorama ao amplo território de ocupação da nação guarani, abarcando Argentina, Brasil, Bolívia e Paraguai.

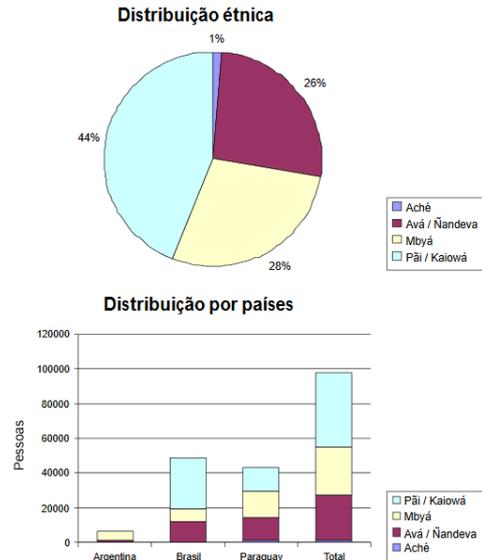
Los Guaraníes son pueblos con alta movilidad, pero esto no quiere decir que son nómadas sin residencia fija [...] Se extendieron por esta amplia región de América del Sur en sucesivas migraciones que se prolongaron a lo largo de miles de años. Actualmente forman grandes conjuntos o grupos socio-culturales, cada uno con sus formas particulares y algo diferentes de hablar la lengua guaraní (GUARANI RETÃ, 2008, p. 9 e 10)

³ Tekoa Ocoy em São Miguel do Iguaçu; Tekoa Aty Mirim em Itaipulândia; Tekoa Vya Renda, Mokoí Joegua e Itacorá em Santa Helena; Tekoa Añetete e Itamarã em Diamante do Oeste e Ramilândia; Tekoa Marangatu, Porã, Yhovy, Jevy, Mirim, Taturi, Karumbei e Guarani em Guaíra; Tekoa Araguaju, Pohã Renda, Nhemboete, Tajy Pota, Yvy Porã e Yvy Raty Pora em Terra Roxa. (UNIOESTE, 2018)

Figura 5 – Relação da ocupação guarani na Argentina, Brasil e Paraguai

Povos Guarani*	Argentina	Brasil**	Paraguay	total
Mbyá	5.500	7.000	15.000	27.500
Ava-Guarani Nandeva	1.000	13.000	13.200	27.200
Pãi Tavyterã Kaiowá	0	31.000	13.000	44.000
Aché	0	0	1.200	1.200
total	6.500	51.000	42.400	99.900

*A cifra não inclui a população urbana ** Em todo o Brasil



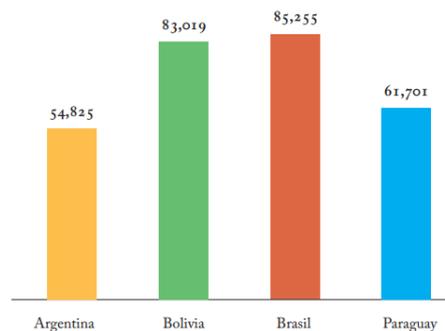
Fonte: Guarani Retã, 2019

Figura 6 – Relação dos grupos guaranis na Argentina, Bolívia, Brasil e Paraguai⁴

LOS GUARANÍES EN LA ACTUALIDAD

- **Mbyá** (Argentina, Brasil y Paraguay)
- **Avá-Guaraní** (Paraguay), conocidos también como **Nandeva**, **Guarani** o **Chiripá** (Brasil y Argentina)
- **Pãi-Tavyterã** (Paraguay), conocidos como **Kaiowá** (Brasil)
- **Ava-Guaraní** y **Isoseño** (Bolívia y Argentina), conocidos como **Guarani Occidental** (Paraguay), y también como **Chiriguano** o **Chahuancos** (Argentina)
- **Gwarayú** (Bolívia); **Sirionó**, **Mbia** o **Yuki** (Bolívia); **Guarasug'we** (Bolívia), **Tapieté** o **Guarani-Nandeva** (Bolívia, Argentina y Paraguay); **Aché** (Paraguay)

POBLACIÓN GUARANÍ POR PAÍS (2015-2016)



Fonte: Equipo Mapa Guarani Continental, 2019

⁴ O aumento populacional de 2008 a 2016 não está relacionado apenas ao crescimento vegetativo, mas também a metodologia aplicada. Em 2008 não foram incluídos os Guarani que habitavam o oeste paraguaio, região noroeste da Argentina e Bolívia.

Existe ainda a particularidade do contexto socio-histórico que envolve as famílias de trabalhadores que vieram para Foz do Iguaçu para a construção da barragem de Itaipu. Trabalhadores oriundos de diversas regiões do Brasil, após o rígido controle social (SESSI, 2015), as desapropriações e demissões (RIBEIRO, 2002; MAZZAROLLO, 2003), uma grande parcela continuaram a residir na cidade iguaçuense (SOUZA, 2006). É possível identificar diferentes sotaques no cotidiano, entre as pessoas de maior idade por exemplo, que atestam esse rastro histórico.

O grupo de extensão “Memórias do Resto: Violências e Resistências em Foz do Iguaçu” da Universidade Federal da Integração Latino-Americana – Unila, se propôs a trabalhar a memória dos trabalhadores acerca deste período (ORTEGA; RODRÍGUEZ TORRES, 2018). Muitos dos ex-trabalhadores se apresentavam como “Seu Bahia”, “Seu Pernambuco”, exprimindo justamente a constituição de uma parcela da população que trazem consigo elementos socioculturais de suas antigas cidades, carregando como apelido, o nome do lugar onde nasceram.

A não homogeneidade sociocultural expressa pela constituição populacional da cidade é também evidenciada nas escolas municipais. É expressiva a presença de crianças de diferentes nacionalidades e culturas compondo o espaço escolar (RIBEIRO, 2018). Nas escolas de Foz do Iguaçu não estudam apenas crianças brasileiras, há presença de crianças paraguaias, argentinas, venezuelanas, libanesas. Existe ainda o cenário de crianças que nasceram em território brasileiro, mas que seus pais ou avós são de outros lugares que não Foz do Iguaçu. Muito comum é se ter mãe e pai paraguaios, argentinos, avós e pais que falam guarani, como é exemplificado na pesquisa de Mongelos (2018) que reflete sobre a realidade das crianças falantes de língua guarani nas escolas da cidade.

Tão notório é este cenário que políticas governamentais já foram pensadas para lidar com tal contexto educacional na fronteira. Falamos do Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF). A proposta é fomentada pelo governo federal desde 2005 e possui reconhecimento como uma política do Mercosul Educacional. Fazendo assim, com que os Ministérios da Educação dos países-membros – Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai - atuem em parceria para realização das diretrizes do projeto (AMATO, 2017). Algumas escolas da cidade recebiam o programa, dentre elas está a EMEF Adele Zanotto, onde realizamos a observação.

A regulamentação do PEIF em Foz do Iguaçu vai de encontro ao que se pretende evidenciar neste trabalho. Temos a intenção de reforçar que a realidade

educacional das escolas de Foz do Iguaçu, se caracteriza como escolas de fronteira, em que crianças de diferentes nacionalidades estão presentes nas salas de aula. Devendo, portanto, adotar políticas que repensem a região e seus métodos pedagógicos de acordo com a comunidade escolar. Dessa forma, indagamos pela possibilidade de assegurar institucionalmente a reflexão deste debate por meio dos Projetos Políticos-Pedagógicos (PPPs). Acreditando ser um importante instrumento que pode fortalecer as políticas nas escolas municipais diante da reflexão acerca das escolas em região de fronteira.

Os Projetos Políticos-Pedagógicos são documentos que trazem diretrizes para as escolas e assim podem contribuir significativamente para que se avance no âmbito institucional, os debates acerca da educação nestas instituições de ensino em contexto fronteiriço. Estes documentos são os que norteiam as práticas pedagógicas e também administrativas das escolas (SEED/PR, 2015). Devem assim, serem regidos de acordo com a identidade escolar, ou seja, deve-se compreender as especificidades da realidade socioeconômica e cultural do entorno social de cada comunidade escolar (educadores, alunos, famílias), e com base nela, determinar as diretrizes político-pedagógicas da escola (VASCONCELOS, 2000).

Como os PPPs podem então se tornarem instrumentos que propiciem subsídios às professoras⁵ para lidarem com o contexto de presença de diversas culturas em sala de aula? É sobretudo, necessário incluir nos documentos esta discussão, para que se repense o ambiente escolar a partir das demandas destas crianças e da própria comunidade escolar. Igualmente importante é prezar pela construção coletiva destes documentos, resguardado pela gestão democrática (PARO, 1997; COQUI, 2009; VEIGA, 2009), que diz respeito à participação não somente do corpo pedagógico, mas como dos pais, das crianças e da comunidade em geral. O respaldo institucional pode propiciar políticas direcionadas às professoras como por meio da formação continuada, por exemplo.

Até agora vimos de forma breve elementos que constituem o histórico-populacional da cidade de Foz do Iguaçu. E como estes aspectos não se separam do cotidiano escolar, expresso pela presença de crianças de diferentes nacionalidades e pertencimentos socioculturais matriculadas nas escolas municipais. O cenário social da cidade é diverso e também conflituoso, não sendo diferente nas escolas.

⁵ Optamos por usar o termo “professoras” ao invés de “professores” pois todas as profissionais envolvidas na pesquisa eram mulheres.

No capítulo I analisamos os Projetos Políticos-Pedagógicos das três escolas municipais, estabelecendo uma relação entre os Marcos Situacional, Conceitual e Operacional para notar se existia no âmbito dos documentos oficiais alguma leitura acerca da dimensão da fronteira e das crianças falantes de espanhol associada ao contexto da escola. Já no capítulo II versamos sobre as observações realizadas nas três escolas municipais e a relação dos documentos institucionais. Tendo em vista refletir sobre as dificuldades e enfrentamentos que se desenvolvem no contexto do cotidiano escolar entre professoras e alunos.

2 OS PROJETOS POLÍTICOS-PEDAGÓGICOS DAS ESCOLAS MUNICIPAIS

Um Projeto Político-Pedagógico pressupõe em seu âmago, constante movimento, mudanças e rupturas, é político porque é pedagógico. Trata-se de reconhecer as coletividades envolvidas no processo de ensino e planejar ações para alcançar intencionalidades pensadas entre comunidade e escola. Veiga (1998; 2013) ressalta a construção do PPP como um momento propício para fortalecer a escola como um espaço público de debate, possibilitando o exercício do diálogo e da reflexão. Deve ser onde a gestão democrática (PARO, 1997) se faz presente, com a apuração das demandas da comunidade escolar para a elaboração coletiva do PPP.

O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola. O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos [...] Político e pedagógico têm assim uma significação indissociável. Neste sentido é que se deve considerar o projeto político-pedagógico como um processo permanente de reflexão e discussão (VEIGA, 1998, p. 1 e 2)

Vasconcelos (2000) ao analisar a estrutura de constituição dos Projetos Políticos-Pedagógicos, afirma que estes documentos devem, de forma indispensável, apresentar os eixos: Referencial, Diagnóstico e Programação.

O Marco Referencial corresponde à dimensão da Finalidade; o Diagnóstico, à Realidade e a Programação, à Mediação. Acontece que em cada uma das partes do Projeto, temos uma nova articulação interna entre as três dimensões. No caso do Marco Referencial, é clara a correspondência respectivamente entre Marco Situacional e Realidade, Marco Doutrinal e Finalidade, e Marco Operativo e Mediação. (VASCONCELOS, 2000, p. 3 e 4)

A articulação a que se refere Vasconcelos (2000), trata-se de importantes elementos, que devem se fazer presentes nos PPP associados aos eixos, são eles: o Marco Situacional, o Marco Conceitual e o Marco Operacional. Sendo assim:

Tabela 1 – Relação dos elementos constituintes dos PPPs

Referencial	Diagnóstico	Programação
Finalidade	Realidade	Mediação
Marco Conceitual	Marco Situacional	Marco Operacional

Fonte: elaborada pela autora, 2019.

Os marcos⁶ são alicerces que orientam a organização escolar, pois são eles que definem a posição político-pedagógica da escola e delimitam as ações para se alcançar as metas também estabelecidas no documento. A relação que estabelece o autor ao fazer uso de termos como “finalidade”, “realidade” e “mediação” sintetizam o propósito organizativo de cada marco.

Na construção do Marco Situacional, Bogo (2017) defende que é nesta etapa que reside a compreensão do âmbito social, político, econômico e cultural das famílias, das professoras e dos funcionários da escola. É o momento chave onde se visa construir a identidade escolar com base na realidade da comunidade envolvida neste contexto. Trata-se de um “retrato descritivo-reflexivo sobre a comunidade” (p. 6). Deve ser o primeiro passo para delimitar a proposta pedagógica e curricular da instituição escolar.

o momento em que a comunidade escolar expressa sua identidade revelando suas potencialidades e fragilidades de modo a evidenciar seu autoconhecimento para fins de projetar intencionalidades. É onde ela reconhece a identidade de todos os sujeitos, identifica a identidade da comunidade para além dos muros escolares, reconhecendo, inclusive que a comunidade tem uma história anterior à própria criação da instituição escolar. (BOGO, 2017, p. 03)

Já o Marco Conceitual trata-se de delimitar a postura teórico-pedagógica que a escola adotará. Devem ser discutidos os pressupostos teóricos que a escola assumirá como base para nortear seu plano de ações pedagógicas. No marco conceitual se define “a proposta de sociedade, pessoa e educação que o grupo assume” (VASCONCELOS, 2000, p. 14). São estabelecidas “concepções” acerca da educação, do conhecimento e de outros preceitos que a instituição julga necessários.

Por fim, o Marco Operacional apresenta a forma como a escola pretende executar suas intencionalidades, é a planificação do plano de ação, onde se apresenta as propostas pedagógicas curriculares (BOGO, 2017) e os projetos que a escola pretende executar. “O Marco Operativo expressa o ideal específico a instituição. E a proposta dos critérios de ação para os diversos aspectos relevantes da instituição, tendo em vista aquilo que queremos ou devemos ser”. (VASCONCELOS, 2000, p. 14)

A elaboração dos três marcos deve estar em consonância pois, é sua articulação que pode possibilitar a efetivação na prática do cotidiano escolar, o que foi pretendido nos documentos.

⁶ De acordo com Bogo (2017) as denominações dos marcos referenciais podem variar de acordo com cada PPP, mas devem apresentar o mesmo fundamento para sua construção.

Ao elaborarmos o Marco Operativo, precisamos estar atentos a sua compatibilidade com o Marco Situacional e, em especial, com o Marco Doutrinal, pois, caso contrário, pode ficar desarticulado relativamente à realidade geral e às grandes finalidades assumidas. (VASCONCELOS, 2000, p. 14)

Os PPPs das escolas da rede municipal são elaborados de acordo com os pressupostos curriculares da Associação dos Municípios do Oeste Paranaense (Amop)⁷. Na rede pública municipal iguaçuense não existe um currículo oficial, sendo este da Amop o que predomina como referencial para a construção dos PPPs. Bogo (2017) ao analisar os pressupostos curriculares de organização das escolas municipais do oeste paranaense, elenca que o caráter dos documentos deve ser norteado por princípios teóricos do materialismo histórico dialético, da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, tal como aborda a Amop.

Os Projetos Políticos-Pedagógicos das escolas municipais de Foz do Iguaçu: Adele Zanotto, Vila Shalon e Cora Coralina, são documentos que detêm uma estrutura semelhante e pretendem abarcar uma série de elementos amplos acerca de suas respectivas instituições escolares. Entre elementos obrigatórios (LDBEN, 1996) e incrementados, são abordados aspectos desde da história da escola, da caracterização da comunidade escolar, dos recursos físicos e pedagógicos e também os projetos e ações executados entre comunidade e escola. Os documentos devem ser reconstituídos e renovados anualmente.

Os PPPs são documentos públicos e podem ser acessados por toda a comunidade escolar. Para trabalhar com os documentos institucionais pedimos autorização perante à Secretaria de Educação de Foz do Iguaçu no ano de 2019. No entanto só conseguimos analisar as versões do ano de 2017 da EMEF Vila Shalon e EMEF Coralina, e EMEF Adele Zanotto no ano de 2018 em razão da dificuldade que tivemos de retirar esses documentos da instituição escolar.

Propomos analisar os três PPPs das escolas Adele Zanotto (2018), Vila Shalon (2017) e Cora Coralina (2017). Pretendeu-se observar a construção dos PPPs e em especial do Marco Situacional, para notar se as escolas explicitavam por meio dos PPPs, a leitura da comunidade escolar que remetesse a presença de famílias/crianças não-brasileiras que compunham a escola. Além disso, buscamos no documento por meio

⁷ O documento produzido pela Amop ao qual nos referimos trata-se da terceira edição do Currículo Básico para a Escola Pública Municipal – Educação Infantil e Ensino Fundamental (Anos Iniciais). Disponível em: <http://governomunicipal.com.br/media/ouroverdedooeste.pr.gov.br/doc/a9c995e83b995ad8d34f8cefc1b4e86e.pdf>. O currículo passou por consulta pública para sua construção coletiva aberta ao público geral neste ano de 2019. A nova edição que até o momento de entrega desta pesquisa não havia sido disponibilizada.

do método análise de conteúdo (BARDIN, 1977; FRANCO, 2005), termos como “fronteira”, “cultura” e “interculturalidade” para observar se a discussão sobre crianças não-brasileiras que estudavam nas escolas municipais era de alguma forma apresentado. Considerou-se englobar a variação dos termos, como no caso de “cultura”, as variantes “cultural”, “culturais” e de “Diversidade”, por “diversos”, por exemplo. Abaixo se apresenta uma tabela com a relação da quantidade de vezes que os termos aparecem entre os três PPPs.

Tabela 2 – Relação de termos entre os PPPs das escolas

Projetos Políticos-Pedagógicos	Fronteira	Cultura	Diversidade
EMEF Adele Zanotto Scalco	3	52	10
EMEF Vila Shalon	0	42	11
EMEF Cora Coralina	0	42	7

Fonte: elaborada pela autora, 2019.

Podemos notar que termo o “fronteira” aparece apenas no PPP da escola que justamente recebeu o PEIF. O PPP correspondente a escola Adele Zanotto, aborda o PEIF no eixo “8.7 PROJETOS E PROGRAMAS” (p. 44), no qual elenca os projetos executados na escola. Ao tratar sobre o PEIF, se aborda o início do programa em 2005 e a parceria iniciada com a UNILA em 2012. É descrito o funcionamento de forma sucinta do programa, onde se esclarece a existência de um intercâmbio entre professoras das escolas brasileiras e neste caso, argentinas, para ministrarem aula em sua respectiva língua no país vizinho. Se afirma ainda que:

O objetivo do MEC é que os alunos saibam falar e ouvir em espanhol e que o ensino mútuo continue até o 5º ano do ensino fundamental. As cidades fronteiriças foram escolhidas para a experiência porque são zonas de interação entre as duas línguas. O ensino e a valorização das culturas envolvidas melhoram as relações comunicativas dos alunos, que acabam expostos a situações de utilização de ambos os idiomas, em maior ou menor grau. (EMEF ADELE ZANOTTO, 2018, p. 52)

O documento demonstra um entendimento pontual das intenções do programa. No entanto a perspectiva da fronteira e da educação intercultural aparece reduzido a quando se versa acerca do programa, em duas ocasiões de três, apenas para denominar o programa.

O termo “cultura” desponta em todos os documentos. É apresentado sob muitas variantes de emprego de sentido, e em quase todo o documento, ou seja, do início ao fim, não estão concentrados em apenas um item, como é o caso dos termo “fronteira”

citado acima. Nos parece que as escolas já detêm maior contato teórico e cotidiano com o termo “cultura”, que a palavra acaba por abranger e tomar a forma de muitos dos debates postos nos documentos.

A busca pelo termo foi motivada por acreditarmos que se houvesse alguma reflexão das crianças falantes de espanhol nos PPPs ou da diversidade cultural de crianças matriculadas, elas seriam norteadas pelo termo “cultura”. A frequência onde o termo aparece majoritariamente, é em trechos do âmbito do Marco Conceitual, sob a forma dos itens “concepções”, e em trechos do âmbito do Marco Operacional, sob a forma do item “projetos”. Abaixo a tabela ilustra a ocorrência de aparição do termo entre as concepções⁸ presentes nos três documentos.

Tabela 3 – Marco Conceitual e a relação do item “Concepções”

Concepções	Adele Zanotto	Vila Shalon	Cora Coralina
Educação	x	x	x
Criança	x	x	x
Desenvolvimento Humano	x	x	x
Conhecimento	x	x	x
Currículo	x	x	x
Ensino e Aprendizagem	x	x	x
Alfabetização e Letramento	x	x	x
Lei 11.645/08	x	x	x
Inclusão	x	x	x

Fonte: elaborada pela autora, 2019.

As concepções delineadas nos três PPPs definem o que a instituição escolar entende por cada aspecto elencado. Na análise dos trechos recortados em que o termo “cultura” se evidencia, observamos que no caso das nove concepções, todas definidas de forma idêntica, entre os três PPPs. O que pode representar que as escolas não estão com os olhos voltados à sua respectiva realidade escolar para construção do Marco Conceitual ou que este processo já foi realizado e as escolas municipais estão de acordo em uma unidade teórico-pedagógica contundente, expressa pela similaridade entre seus Marcos Conceituais.

⁸ No Marco Conceitual as concepções onde o termo “cultura” não se faz presente, são nos itens “Infância” e “Gestão Escolar”.

Algumas definições elencadas nos PPPs são importantes proposições para incrementar o debate do ensino de crianças falantes de espanhol, como o entendimento de Criança, Desenvolvimento Humano e Currículo:

A criança, como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com determinada cultura e um determinado momento histórico. Possui uma natureza singular, que a caracteriza como ser que sente e pensa o mundo de um jeito muito próprio, precisando ser compreendido, ouvido e respeitado a partir de suas singularidades. (EMEF ADELE ZANOTTO, 2018, p. 18; EMEF VILA SHALON, 2017, p. 23; EMEF CORA CORALINA, 2017, p. 26)

Todas as crianças, estudantes, professores e funcionários da escola são considerados sujeitos singulares, possuidores de uma história e de uma cultura. A trajetória dos sujeitos constitui o desenvolvimento humano como algo que acontece por conta das aprendizagens que ocorrem na escola e fora dela, caracterizando-se pelas transformações biológicas, emocionais, sociais, psicológicas e culturais que ocorrem ao longo da vida (EMEF ADELE ZANOTTO, 2018, p. 19; EMEF VILA SHALON, 2017, p. 26; EMEF CORA CORALINA, 2017, p. 27)

O currículo é considerado um conjunto elaborado de ações procedimentos e a serem trabalhados, considerando aspectos sociais e culturais, sendo compreendidas dentro das determinações históricas, do contexto ao qual é elaborado e trabalhado (EMEF ADELE ZANOTTO, 2018, p. 21; EMEF VILA SHALON, 2017, p. 29; EMEF CORA CORALINA, 2017, p. 29)

Os dois primeiros itens, tratando da concepção de criança e desenvolvimento humano, apresenta um reconhecimento das diversas trajetórias histórico-culturais que as crianças, e os profissionais da educação trazem consigo. Até mesmo de forma prévia ao ingresso na vida escolar. Esta afirmação é importante pois quando atestadas estas particularidades nos documentos, é possível caminhar em direção a revalorização das mesmas, se elas existem, se possibilita pensar sobre e trabalhar aspectos com base nelas. O item que trata acerca de currículo afirma ser necessário trabalhar com as dimensões socio-históricas do contexto em que o currículo se orienta. Dessa forma, se crianças falantes de espanhol possuem trajetórias singulares e estão inseridas no contexto socio-histórico da instituição escolar, se abre uma margem de possibilidade para se trabalhar estes elementos. Desde de se pensar em preceitos curriculares, até em práticas pedagógicas inseridas no cenário da sala de aula.

O Marco Operacional das escolas por se caracterizar pelo plano de ações planejados pela escola, se traduz na elaboração de projetos que podem ser executados somente entre os alunos ou também visando a integração com a comunidade. Isto pode variar de acordo com as intencionalidades ou metas que a escola pretende executar

estabelecidas anteriormente. Na tabela abaixo está a relação dos projetos planejados entre as três escolas, onde o termo “cultura” se faz presente.

Tabela 4 – Marco Operacional e a relação do item “Projetos”

Projetos	Adele Zanotto	Vila Shalon	Cora Coralina
Cultural Julino	x		
Cultural Caipira		x	
Semana da Pátria			x
Festival Cultural			x

Fonte: elaborada pela autora, 2019.

O projeto “Cultural Julino” da EMEF Adele Zanotto é descrito como um momento para trabalhar valores típicos e regionais. No entanto, estes dois aspectos da festividade estão mais intimamente ligados ao típico e regional que corresponde ao Brasil.

a festa mais reproduzida e recriada nas escolas, é também um bom momento para desenvolver um projeto de aprendizagem, porque é um trabalho sócio-cultural. Dessa forma, a escola pode e deve tomar partido dessa data para elaborar com as crianças atividades que lhes tragam o conhecimento assim como atitudes e valores típicos, culturais e regionais. Dessa forma, o acesso às experiências culturais diversas e a novas linguagens, contribui para o desenvolvimento do aluno como sujeito sócio-cultural, crítico e criativo. (EMEF ADELE ZANOTTO, 2018, p. 54).

Sendo o único projeto proposto pela escola em que o termo “cultura” se faz presente, talvez fosse interessante pensar em algo que remetesse também ao sentido regional mais amplo, tratando da fronteira. Justamente para estimular a reflexão sobre a escola se situar em uma região trinacional, com crianças dos três países – culturalmente distintos – estudando conjuntamente.

O projeto “Cultural Caipira” da EMEF Vila Shalon, caminha no mesmo sentido que o projeto elencado acima, visa “Conhecer a diversidade cultural do nosso país” (EMEF VILA SHALON, 2017, p. 56) e não trata sobre a diversidade cultural da região fronteiriça. Novamente o regional é associado aos limites do território nacional brasileiro e não ao regional partilhado entre as três cidades gêmeas⁹.

O projeto “Semana da Pátria” da EMEF Cora Coralina, é claramente elaborado para se exaltar preceitos nacionalistas, tem-se como objetivos:

⁹ Cidades gêmeas é um termo atribuído a cidades que possuem um grande potencial de integração econômica e cultural entre si. O diagnóstico do Instituto de Desenvolvimento Econômico e Social (2018) atesta esta condição a Foz do Iguazu, *Ciudad del Este* e *Puerto Iguazú*.

Refletir sobre o significado e a importância do civismo; analisar e conhecer o significado dos hinos e as palavras trabalhadas; valorizar e respeitar a Pátria; criar gosto pelo cantar os hinos; conhecer os símbolos nacionais e seus significados; hora Cívica; desfile Cívico (EMEF CORA CORALINA, 2017, p. 62)

Se nota uma similaridade com as narrativas do período da Colônia Militar (1892-1910), onde se buscava exaltar o nacional. Valorizar e respeitar a pátria funciona como estímulo da construção de elementos forjados, como o cantar do hino brasileiro, para tornarem-se símbolos e atuarem na criação de uma identidade atrelada ao Brasil (ALBUQUERQUE; SOUSA, 2014). Em contrapartida, também se planifica o projeto “Festival Cultural” onde os objetivos permeiam: “Refletir sobre o significado, a importância e a contribuição das várias etnias na formação do povo brasileiro; Analisar e conhecer as etnias existentes na nossa cidade; Valorizar e respeitar as diferenças étnicas;” (EMEF CORA CORALINA, 2017, p. 58 e 59). Dessa forma a escola dialoga com a o caráter diverso culturalmente da cidade, que é refletido diretamente na escola, mas não abre mão de reforçar preceitos nacionalistas.

O Marco Situacional ao ter como função primordial a leitura socioeconômica e cultural da comunidade escolar, é uma etapa essencial para delinear os caminhos para construção dos PPPs. A leitura dos marcos situacionais das três escolas evidenciou um aspecto que marca a educação pública municipal iguaçuense. A avaliação anual do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). As três escolas ao definirem seu Marco Situacional apegaram-se a descrever uma certa melhora no que corresponde ao nível de rendimento do indicador, como se o IDEB fizesse parte integrante da composição da comunidade escolar. Exemplo disso, é a formulação do Marco Situacional da EMEF Adele Zanotto, onde apenas se refere ao IDEB e nada mais.

A EMEF Vila Shalon além de retratar a melhora da escola nos índices, caracteriza as famílias:

Não há convívio pai e mãe. Apresentam casos de violência, consumo de drogas, desemprego e falta de oportunidades. Com uma visão de mundo limitado, carência afetiva e ausência de recursos materiais e culturais, trazendo para a escola poucos conhecimentos formais e uma grande defasagem de valores, acentuada ainda pela negligência familiar aos seus direitos de criança, de educando e cidadão. (EMEF VILA SHALON, 2017, p. 14)

Esta caracterização é um pouco perigosa quando desvinculada das razões sociopolíticas que desencadeiam tais características nas famílias. E contradiz os preceitos apresentados no Marco Conceitual ao tender a categorizar as famílias como

desprovidos de realizar alguma contribuição benéfica à escola. Por fim, se trata acerca da estrutura física da instituição, reivindicando melhorias nesse sentido.

A constituição do Marco Situacional da EMEF Cora Coralina traz muitos elementos. Ao tratar do contexto das famílias indica que existe um problema, e que este consiste na “ausência da família no processo educacional” (p. 11). Aqui há o intento de evocar uma crítica ao consumismo – característico das sociedades capitalistas – além de se enfatizar a influência dos meios tecnológicos na sociedade. Se denuncia a falta destes recursos no ambiente escolar, fazendo com que se gere certa dissonância com as “práticas pedagógicas arcaicas e desintegradas da contemporânea fase em vivemos e do contexto que ele se insere fora da escola.” (p. 12). Se encaminha outra crítica relacionada ao quadro escasso de profissionais, e o interessante é perceber que isso se apresenta sob a face de que o aumento de funcionários na escola reduziria os conflitos. Seria mesmo este o caminho para se “acabar” com os conflitos?

No documento não se detalha acerca de quais conflitos a escola pensa em diminuir a ocorrência. No entanto essa narrativa demonstra que se prega na instituição um ideal a ser atingido, a de um espaço escolar sem conflito. Pensemos, seriam os conflitos o problema ou os confrontos? A escola é um ambiente constituído de forma plural, com sujeitos de diferentes contextos culturais e familiares, os conflitos é parte construtiva deste cenário. Defender a redução de conflitos pode esbarrar no discurso de harmonia e pacificidade. O perigo se encontra no que seria preciso fazer para que se alcance esta pretensão. Para assegurar um ambiente escolar sem conflito entram no jogo, a ocultação das relações de poder, os silenciamentos das coletividades minoritárias e assim por diante. Talvez tenhamos que assumir que a escola é um espaço em disputa (ARROYO, 2014) e em constante transformação.

No PPP da EMEF Adele Zanotto se faz pela primeira vez, uma menção às crianças de nacionalidade paraguaia no item “Inclusão”.

A Escola Municipal Adele Zanotto Scalco participa e aposta na Educação Inclusiva da seguinte forma: inclui alunos provenientes de diferentes segmentos sociais, marginalizados, como os alunos transferidos de áreas como o Paraguai e necessitam de uma atenção diferenciada para sua adaptação à nova realidade, mediante avaliação realizada pela equipe pedagógica para classificação do aluno (EMEF ADELA ZANOTTO, 2018, p. 31)

Devemos indagar sobre qual seria esta adaptação à nova realidade, o que implicaria para as crianças paraguaias se adaptarem a nova escola brasileira? Conseguir se comunicar e ser alfabetização em língua portuguesa?

Nos documentos institucionais o que se associa à noção de diversidade remete à Lei 11.645/08¹⁰ – que trata sobre o ensino afro-brasileiro e de história indígena – questões atreladas à sexualidade e a inclusão relacionada às pessoas portadoras de alguma deficiência. No item que trata da “diversidade sexual”, dos três tem-se o seguinte entendimento:

A diversidade deve ser vista na Escola como um grande instrumento pedagógico capaz de alçar as crianças e os jovens a outro nível de compreensão da cidadania, introduzindo uma gama de situações e de sujeitos que ficam, muitas vezes, à margem do processo educativo por conta dos seus marcadores identitários, sejam eles pessoas com idades que não correspondam ao nível que estudam; povos do campo e da floresta; deficientes físicos e/ou intelectuais, entre outros (EMEF ADELE ZANOTTO, 2018, p. 34; EMEF VILA SHALON, 2017, p. 41; EMEF CORA CORALINA, 2017, p. 42)

No PPP da EMEF Vila Shalon existe a formulação de um projeto que pensa esta articulação entre a lei a diversidade, chamado: “Projeto Étnico Racial e Respeito à Diversidade”. E assim, são estabelecidos os objetivos: “Promover a conscientização e a sensibilização no respeito à questão étnica (indígena, afrodescendente, amarelo, judeus, islâmicos e outros) dando ênfase à raça humana” (p. 59). Aqui não se objetiva valorizar necessariamente as particularidades das diferenças culturais entre os grupos citados, se convém por pregar o “respeito” entre todos pela condição de humanidade partilhada entre eles.

A perspectiva da diversidade não é tratada no que diz respeito à dimensão das diferentes crianças que convivem no espaço escolar. Estas reflexões são postas de maneira importante, mas não inibem a ausência do debate acerca de crianças não-brasileiras que compõem a comunidade escolar.

Acreditamos que nos PPPs existe uma defasagem da reflexão pedagógica em torno da educação vinculada à região de fronteira. E também das crianças de diferentes nacionalidades e culturas matriculadas nas escolas municipais de Foz do Iguaçu. E isto, pode resultar que as crianças falantes de espanhol tenham seus conhecimentos culturais e linguísticos não valorizados, como se demonstra nos PPPs.

¹⁰ Durante a gestão do Presidente Luís Inácio Lula da Silva a organização de luta dos movimentos sociais promoveu uma alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional por meio da Lei 11.645/08. Responsável por modificar os princípios norteadores do currículo nacional e incluir na rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” em todo o currículo escolar.

Após a análise dos PPPs é possível conceber que a questão da fronteira relacionada aos alunos não-brasileiros matriculados nas escolas municipais não é encarada como uma problemática central, pelo menos institucionalmente. São as professoras que lidam com esta realidade imediata e tentam atuar de forma a atenuar as dificuldades encontradas. A realidade da instituição brasileira que recebe alunos com outros códigos culturais é tratada nos documentos como um assunto de importância secundária, não tendo destaque nos marcos e planos de ação dos PPPs.

3 A OBSERVAÇÃO NAS ESCOLAS

Para orientar a observação nas escolas nos servirá de base a obra de Arroyo (2014), com a defesa da sujeição e autoria dos professores e dos alunos no processo de elaboração curricular nas instituições escolares. De modo, que esta perspectiva nos faz encarar as demandas e experiências dos atores sociais populares, como sendo de importante protagonismo no processo educacional. Esta obra versa sobre os enfrentamentos, ocultamentos, reconhecimentos positivos e radicais no contexto do espaço escolar, sendo uma literatura importante para repensar os norteadores das práticas docentes como o PPP. Nos apoiamos na obra de Santomé (1998) para refletir acerca das implicações do currículo oculto. O autor define o currículo oculto como sendo tudo que decorre das interações que se sucedem no dia a dia nas escolas e que não estão assumidas no currículo oficial.

El curriculum oculto hace referencia a todos aquellos conocimientos, destrezas, actitudes y valores que se adquieren mediante la participación en procesos de enseñanza y aprendizaje y, en general, en todas las interacciones que se suceden día a día en las aulas y centros de enseñanza. Estas adquisiciones, sin embargo, nunca llegan a explicitarse como metas educativas a lograr de una manera intencional. El curriculum oculto acostumbra a incidir en un reforzamiento de los conocimientos, procedimientos, valores y expectativas más acordes con las necesidades e intereses de la ideología hegemónica de ese momento sociohistórico (SANTOMÉ, 1998, p. 198)

Costa (2009) defende que o currículo oculto acompanha as práticas escolares, toma a forma de em dispositivos e rituais que contribuem para que vozes sejam silenciadas no currículo, como a obrigação de homenagem cívica, da oração, do regaste de valores e das regras de conduta em geral. Assim a proposta de observação nas escolas surgiu para compreender como se dá o convívio escolar entre as crianças e a postura da escola com base nos embates que se desencadeiam por esta interação entre os alunos e também com as professoras.

Estive presente uma semana em cada uma das três escolas. Minha ação nas escolas consistia em acompanhar as turmas tanto no período da manhã como no período da tarde, focando em salas onde estão matriculadas crianças falantes de espanhol. Foram 5 (cinco) turmas de diferentes anos, entre 1^a, 3^a e 5^a séries, em que estavam matriculadas 6 (seis) crianças argentinas, paraguaias e venezuelanas.

O dia de observação começava no mesmo horário de entrada das crianças e professoras, às 07h (sete horas) da manhã. O turno inteiro era passado com a

turma, inclusive no período de recreio/intervalo no pátio, onde participava ativamente das atividades, inclusive me servia da merenda escolar e podia conversar com as crianças, momento em que normalmente me perguntavam se eu era uma professora nova, o que eu estava fazendo ali e se eu ficaria. Depois de respondê-las eu as perguntava se moravam ali perto, qual era o nome de seus pais, se tinham nascido na cidade. Destaco este momento, pois foi algo corriqueiro em todas as escolas, era normalmente quando as crianças se sentiam mais à vontade para falar e também perguntar, no caso das crianças que não eram brasileiras, elas me falavam majoritariamente em espanhol.

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

Durante as três semanas de observação foi possível notar que a língua constituía a primeira barreira de comunicação entre as professoras e as crianças não-brasileiras. No entanto, notamos também que este primeiro empecilho era contornado com a interação entre as próprias crianças nas resoluções de tarefas, por exemplo. Interagiam e conseguiam indicar os passos a seguir para realizar as tarefas indicadas pela professora sem necessariamente a intervenção direta da docente. A linguagem como não sendo somente sobre a língua falada, mas também sobre sentidos culturais (ORLANDI, 2012), faz com que as crianças consigam dialogar entre si mesmo falando línguas distintas. Dessa forma, ressalto novamente que repensar as práticas educacionais em escolas em região de fronteira, onde crianças diversas entre si compartilham vivências, traz possibilidades de defrontar outra concepção de ensino nestas escolas, tendo a fronteira como um horizonte.

Por norma do Conselho Estadual de Educação (2001), todas as crianças transferidas de escola, devem realizar um teste classificatório depois de matriculadas para constatar em qual série se enquadraria seu aprendizado. Este processo ocorre tanto com as crianças brasileiras como com as crianças não-brasileiras. O que chamou atenção foi que em todos os casos das crianças falantes de espanhol, não estavam na série correspondente à sua idade. Nos parece que por não estarem alfabetizadas em língua

portuguesa acabavam por serem regredidas para turmas anteriores a que deveriam estudar, para que assim fossem novamente “alfabetizadas”, agora em português.

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

Conforme observamos anteriormente, quando nos documentos institucionais apenas se menciona de maneira breve e não reconhece no sentido de valorizar a diversidade de crianças que convivem na escola. Não se preveem ações para lidar com este contexto plural. Pode acarretar que isto se reflita também na sala de aula, com o espaço escolar tendendo a caminhar em apenas uma direção, a uma homogeneidade sociocultural (SANTOMÉ, 1995; 1998). Assim, a instituição escolar brasileira pode não reconhecer outras formas de ensino-aprendizagem que as crianças falantes de espanhol trazem consigo. E com isso, os modelos pedagógicos brasileiros acabam sendo colocados como os unicamente possíveis, são reforçados pelas práticas docentes uniformes, onde não há uma articulação da alfabetização em português com os saberes prévios dos alunos no processo educativo.

Aqui cabe ressaltar que o entendimento da região de fronteira dentro do contexto educacional pode auxiliar as práticas pedagógicas das professoras e da coordenação das escolas municipais. Enxergar a diversidade e as diferenças dos processos de ensino e da aprendizagem, encarando o desafio de lidar com ela, pode contribuir positivamente. Por exemplo, nas proposições de como ensinar/alfabetizar/letrar em uma língua que não é a materna das crianças, e ao mesmo tempo que se pode fazer uso da bagagem que as crianças já trazem consigo. Incentivar que o debate seja posto e encarado no âmbito institucional, por meio dos PPPs, é o grande objetivo e desafio.

Na EMEF Vila Shalon acompanhei uma turma em que estava matriculada uma criança venezuelana. Em uma das aulas, a temática foi sobre o registro/certidão de nascimento das crianças. A professora coletou na secretaria os documentos dos alunos e da mesma forma da aluna venezuelana. A certidão era diferente por ser de outro país, e assim a professora tentou amenizar a assimetria entre os documentos dizendo: “Todo mundo é igual, todo mundo tem seu documento”. Aqui, se ressalta o discurso de igualdade, preferindo inibir a questão da diferença, em vez de ressaltar os lados positivos

da diversidade, podendo enriquecer as atividades entre os alunos, propondo analisar as diferenças e semelhanças entre os registros de nascimento do Brasil e da Venezuela, por exemplo.

É evidente a tentativa positiva da professora em não ser excludente com a criança, porém a falsa simetria proposta pelo discurso de igualdade faz com que as crianças não consigam dialogar a partir de seus referenciais de vida próprios e distintos, sendo tratadas como iguais sem serem (CANDAU, 2008). Queremos também destacar que sabemos das dificuldades diárias das professoras, entre ter tempo para planejar as aulas e disponibilidade emocional para lidar sempre com novas questões que surgem no contexto escolar, movimento intrínseco à educação.

Es obvio que tratar de culpar al profesorado sería caer en un análisis excesivamente superficial. Un colectivo al que, en la práctica, continuamente se le vinieron negando posibilidades de formación y actualización. Ya sea ofreciéndole unos discursos teóricos totalmente desfasados y poniéndole en contacto con prácticas poco estimulantes, ya estableciéndole una jornada laboral en la que no existen posibilidades de tiempo para la actualización, ni para una auténtica planificación, coordinación, seguimiento y evaluación de lo que día a día sucede en los centros y aulas escolares. (SANTOMÉ, 1998, p. 11)

Por isso, afirmamos novamente a importância de assegurar institucionalmente a necessidade de repensar o ensino destas crianças não-brasileiras, pois assim pode ser possível promover ferramentas às professoras para lidarem com o cotidiano diverso e conflituoso.

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

Os alunos demonstram curiosidade e interesse por palavras em espanhol, nesta mesma atividade dos registros, quando a professora dizia a cidade de onde a aluna tinha nascido, eles perguntavam onde, pediam para repetir os nomes que não lhes era familiar. Prestavam atenção enquanto falávamos espanhol e até mesmo repetiam as

palavras e diziam saber de outras e assim falavam entre eles. Na escola existem mais alunos que falam e compreendem o espanhol do que se parece ter.

O bilinguismo, entre português e espanhol, pode ser um instrumento valioso neste sentido. Ao passo que a proposição de um ensino que reconheça e valorize as características socioculturais das crianças falantes de espanhol, não pode ser reduzida somente ao bilinguismo. Pois quando esses alunos falantes de espanhol já conseguem se comunicar em português, são esquecidos como estrangeiros e o efeito negativo disto é que realmente deixa de se pensar metodologias diferenciadas que atendam a diversidade de aprendizados nas escolas. Se percebe que a criança falante de espanhol na escola é notada enquanto é algo a ser resolvido, quando sua aprendizagem é tida ainda como atrasada, quando ainda não consegue de comunicar em português. Pensamos que seria interessante ir além, pois estas não são as únicas dificuldades encontradas pelas crianças e pelas professoras.

Existem também crianças que são concebidas e até mesmo taxadas de “paraguaias” pelo caráter fenotípico atribuído à nacionalidade paraguaia, o cabelo liso e preto, os olhos puxados e a pele não-branca. Elementos muitas vezes atrelados aos Guaranis, população indígena que também reside e compõe esta região de fronteira, entre Misiones (Argentina), Alto Paraná (Paraguai) e Oeste Paranaense (Brasil). A partir desta colocação, nos é interessante pensar sobre estes aspectos de denominação de este ou aquele sujeito “paraguaio” / “paraguaia” e “índio” vindo quase sempre de uma conotação de inferioridade (TODOROV, 1988). Podemos fazer um exercício de refletir sobre a interlocução entre aspectos de racismo, de xenofobia e do próprio nacionalismo, muito exaltado nas regiões de fronteiras, que certamente se faz presente no ambiente escolar.

A convivência no espaço escolar, entre professoras e alunos, deixou evidentes problemáticas apresentadas de forma bastante aprofundada pelas teorias críticas do currículo. Principalmente no que diz respeito às críticas norteadas pela noção de classe, sendo elas muito influenciadas pela corrente de pensamento marxista, conforme afirma Silva (2009). Assim, as teorias críticas apresentam perspectivas que nos fazem refletir acerca da educação em uma sociedade atravessada pela perpetuação de desigualdades sociais. Exemplifiquemos esta afirmação diante do contexto de uma das escolas em que acompanhamos.

A EMEF Adele Zanotto e EMEF Vila Shalon estão localizadas no bairro do Porto Meira. Segundo Souza (2006), o bairro fazia parte de uma antiga zona rural ainda não urbanizada, que com o crescimento populacional acelerado, principalmente após o início da construção da Usina Hidrelétrica de Itaipu, foi ocupado de forma precarizada por centenas de pessoas. Até o ano de 2016, o Plano Diretor Municipal (SMPCR) da cidade indicava que só na Região do São Francisco – divisão empregada pela prefeitura que engloba o bairro – residiam em média 48.830 pessoas, configurando o bairro com mais habitantes na cidade.

Neste mesmo bairro também está a maior ocupação urbana do estado paranaense, a ocupação “Bubas”, onde em média 4 mil famílias residem no terreno ocupado desde do ano de 2013 (RODRIGUES; GARCIA, 2017). Conforme é relatado no PPP da escola EMEF Adele Zanotto, o nível socioeconômico das famílias é baixo, a principal ocupação laboral dos pais é o trabalho informal: sendo muambeiros/sacoleiros - trabalhando com mercadorias do comércio paraguaio -, catadores de reciclados ou autônomos. A grande maioria das famílias recebendo algum tipo de auxílio do governo, como o Bolsa Família, por exemplo. As crianças são, em sua expressiva maioria, pobres e enfrentam dificuldades similares às famílias que não possuem uma renda alta.

Entendemos que a escola EMEF Adele Zanotto consegue ler esta realidade socioeconômica e atuar agilmente, devido a uma medida tomada no horário de recreio/intervalo das crianças: os alunos que trazem consigo “lanche de casa”, comidas que são compradas - normalmente industrializados, como bolachas e salgadinhos - sentam juntos nas últimas mesas do refeitório. Enquanto que os alunos que comem a merenda da escola, que são a maioria, sentam juntos nas primeiras mesas do refeitório. Aqui, poderíamos mensurar os efeitos desta medida, se esta seria ou não o melhor caminho. No entanto, não queremos enfatizar acerca do feitiço da medida proposta pela equipe escolar, mas sim no fato da instituição escolar conseguir ler a realidade socioeconômica das crianças e deliberar ações em relação a ela.

Acreditamos, assim como Silva (1995) que os gestores educacionais são incentivados pelos pressupostos curriculares. Neste caso, os estabelecidos pela Amop, que alinhados às teorias críticas acentuam às questões de classe e motivam assim, as instituições escolares a imprimirem tentativas de mudanças no cotidiano escolar. Conseguindo por fim, ao menos repensar as práticas em uma comunidade escolar localizada numa região periférica, onde crianças pobres estudam.

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

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

Como podemos analisar até aqui, as diretrizes curriculares propostas pela Amop influenciam nos PPPs das escolas municipais, que por sua vez atuam como instrumentos linguísticos que transmitem um discurso que se materializa em práticas vivenciadas no cotidiano escolar (FERNANDES, 2008), conforme já retratamos nos embates promovidos pelo aguçamento da noção de classe nas escolas. Dessa forma, acreditamos ser possível promover e incentivar o debate no que se refere a diversidade linguístico-cultural das diferentes crianças que convivem nas escolas municipais. Fazendo com que a reflexão seja encarada institucionalmente por meio dos PPPs, para que assim sejam propostas medidas para lidar com o contexto sociocultural das comunidades escolares da cidade.

Bogo (2017) reforça a ideia de que o currículo adotado pela escola influi diretamente nas práticas escolares. Isto se comprova pela organização adotada pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná – SEED/PR. O trabalho docente, segundo a secretaria é situado pela seguinte forma: Currículo (Amop) > PPP (Projeto Político-Pedagógico) > PPC (Proposta Pedagógica Curricular) > PTD (Plano de Trabalho Docente) > PA (Plano de Aula). Não podemos nos esquecer que os PPPs das escolas municipais

iguazuenses estão alinhados a eixos de marcos, sendo eles, situacional, conceitual e operacional.

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

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

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os Projetos Político-Pedagógicos, assim como os currículos, são instrumentos linguísticos que transmitem discursos que se materializam na prática cotidiana dos professores (SILVA, 1995). Diante disso, defendemos a inclusão da reflexão sobre a fronteira e sua relação com contexto educacional iguaçuense nos PPPs, tendo em vista que o cotidiano da comunidade escolar pede isso. Se atesta a necessidade de assegurar institucionalmente esta reflexão das escolas em região de fronteira, pois as professoras já lidam com a realidade de crianças falantes de espanhol em sala de aula. Assim, necessitam de respaldo institucional para assim conseguirem repensar suas práticas pedagógicas, como por exemplo por meio da formação continuada.

Não se trata apenas de sugerir um ensino diferenciado às crianças não-brasileiras, mas sim de repensar um ensino para todos. Embasado em proposições que consigam trabalhar e incentivar a interlocução entre os diversos conhecimentos das crianças, tanto brasileiras quanto de outros países latino-americanos. Portanto, defendemos não somente um ensino inclusivo direcionado às crianças não-brasileiras, mas sim uma reformulação que leve em conta as demandas apresentadas pela comunidade escolar.

Refletir sobre o tema da fronteira, das crianças falantes de espanhol nas escolas municipais, e das práticas pedagógicas nesta região trinacional, diz respeito sobre como repensar o ensino por completo nesta região. E pode até mesmo se expandir para fora dos muros das escolas, pois pudemos observar, a constituição familiar das crianças é também resvalada pela constituição sociocultural da cidade. Tem-se pais, avós e irmãos que nasceram em um lado da fronteira e outros membros da família em outro lado da fronteira. A possibilidade de realizar o debate em âmbito institucional, trazer questionamentos para a sala de aula, poderia promover reflexões em torno da temática e fazer com que a escola defronte a participação das famílias na construção do documento. Favorecendo a gestão democrática e a função social da escola como espaço público de constante movimento. Repensar subsídios pedagógicos às práticas cotidianas escolares é um exercício intrínseco à própria pluralidade sociocultural de Foz do Iguaçu.

O Programa Escolas Interculturais de Fronteira – PEIF, atua de forma benéfica no sentido de pensar a educação das escolas municipais no contexto da região da tríplice fronteira. A proposta do programa consiste em enxergar “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 linguísticos” (BRASIL; ARGENTINA, 2008, p. 7). Dessa forma, defendemos a continuidade e aperfeiçoamento do programa já que revela um potencial significativo para repensar o ensino nas escolas municipais associados à realidade fronteiriça. No entanto, o programa contempla apenas uma única escola na cidade, sendo a EMEF Adele Zanotto a instituição participante (ALBUQUERQUE; SOUSA, 2014). Temos como proposição que se aumente o alcance do programa para se estender a também outras instituições escolares participantes.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, José Lindomar C.; SOUSA, Flávia Alves de. Escolas de fronteira: percebendo diferenças, construindo pontes. **Paper apresentado na 29ª Reunião Brasileira de Antropologia (RBA)**. Natal: UFRN, 2014.

AMATO, Laura Janaina Dias. "São pessoas com sotaque estrangeiro": sobre visões de educadores na fronteira. **RELACult-Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, v. 3, n. 3, 2017.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

ARRUDA, Aline Maria Thomé. **A presença libanesa em Foz do Iguaçu (Brasil) e Ciudad del Este (Paraguai)**. 2007

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

BRIGHENTI, Clovis Antonio; BORGES, Paulo Humberto Porto. Presença e mobilidade Guarani no oeste paranaense: uma análise histórica. **Em Tempo de Histórias**, n. 27, 2015.

BOGO, Lucia Vitorina. **A Organização do Trabalho Pedagógico: dos Pressupostos Curriculares à Organização dos Documentos na Instituição Escolar**. p. 1–29, 2017.

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

COQUI, Alexandre Dijan. **A CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO NA DIMENSÃO DEMOCRÁTICA**. Universidade de Santa Maria, 2009.

COSTA, Glauciaglivian Erbs. **Aonde se esconde o currículo oculto? Dispositivos e rituais que silenciam vozes no currículo escolar**. 2009.

DOS SANTOS, Rosangela Daiana; BARRETO, Marcos Rodrigues; DE MELO, Rafael Fonseca Gomes Dantas. Luta e resistência dos Avá-Guarani no Oeste do Paraná. **RELACult-Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, v. 5, n. 5, 2019.

EDUCAÇÃO, Conselho Estadual De. **PROCESSO Nº 744/01 DELIBERAÇÃO Nº 09/01**. Brasil, 2001.

EMCG, Equipo Mapa Guarani Continental. **Cuaderno Mapa Guaraní Continental: Pueblos Guaraníes en Argentina, Bolívia, Brasil y Paraguai**. Equipo Mapa Guarani Continental - EMCG. Campo Grande, MS. Gráfica Mundial, 2016.

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

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

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

MONGELOS, Ivanilda da Silva. **Che ñe' ã - A Língua Guarani nas escolas de Foz do Iguaçu**. p. 1–18, 2018.

OLIVEIRA, Franciely Ferreira Pinto de. **O papel dos libaneses na economia de Foz do Iguaçu-PR**. 2015.

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

OLIVEIRA, Nara. **Foz do Iguaçu intercultural. Cotidiano e narrativas da alteridade**. Foz do Iguaçu: Epígrafe, 2012.

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

ORTEGA, Sigrid Beatriz Varanis; RODRÍGUEZ TORRES, Mário René. **Memórias do Resto: Violências e resistências em Foz do Iguaçu**. 2018.

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

PINHEIRO-MACHADO, Rosana. **Made in China: produção e circulação de mercadorias no circuito China-Paraguai-Brasil**. Porto Alegre, 2009.

PRIOTTO, Elis Palma. **Violência Escolar: Violência Escolar: Violência Escolar: Políticas Públicas e Práticas Educativas no Município de Foz do Iguaçu**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2011.

_____, Elis Palma. SILVA, Marta Angelina Iossi. **VIOLENCIAS ENVOLVIENDO ADOLESCENTES EN LA TRIPLE FRONTERA: Brasil, Argentina y Paraguay**. EDITORA CRV, 2016.

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

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

PLANO Diretor de Desenvolvimento Integrado Sustentável. Foz do Iguaçu: **Secretaria Municipal de Planejamento e Captação de Recursos**, 2016.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **El curriculum oculto**. Madrid: Ediciones Morata, 1998.

_____, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SESSI, Valdir. **"O povo do abismo": trabalhadores e o aparato repressivo durante a construção da Hidrelétrica de Itaipu (1974-1987)**. Marechal Cândido Rondon, 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da; et Al. **Alienígenas na Sala de Aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

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

SOUZA, Aparecida Darc De. **FORMAÇÃO ECONÔMICA E SOCIAL DE FOZ DO IGUAÇU: um estudo sobre as memórias constitutivas da cidade (1970-2008)**. 2009. Tese (Doutorado em História) – Universidade de São Paulo, 2009.

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

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

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; DE RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves. **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. Papirus Editora, 1998.

_____, Ilma Passos da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos da (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 2013.

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

REFERÊNCIAS DA INTERNET

- EMEF Adele Zanotto Scalco. **Google Maps**, Foz do Iguaçu, 26 de out. de 2019. Disponível em: <<https://www.google.com/maps/place/EMEF+Adele+Zanotto+Scalco/@-25.584873,-54.590708,14z/data=!4m5!3m4!1s0x0:0xfe1a0db9785220b4!8m2!3d-25.5738799!4d-54.5698941>>. Acesso em: 26 de out. de 2019.
- EMEF Vila Shalon. **Google Maps**, Foz do Iguaçu, 26 de out. de 2019. Disponível em: <<https://www.google.com/maps/place/PALOU/@-25.5774701,-54.5973319,14z/data=!4m5!3m4!1s0x0:0x453bda4b6545a042!8m2!3d-25.5640368!4d-54.5823973>>. Acesso em: 26 de out. de 2019.
- EMEF Cora Coralina. **Google Maps**, Foz do Iguaçu, 26 de out. de 2019. Disponível em: <<https://www.google.com/maps/place/EMEF+Cora+Coralina/@-25.5162552,54.5703163,14z/data=!4m8!1m2!2m1!1scora+coralina+escola!3m4!1s0x94f69120ca2ca721:0x5371728327edf43a!8m2!3d-25.5138038!4d-54.5331189>> Acesso em: 26 de out. de 2019.
- Espacio de Arpon Files. **Cataratas de Iguazú, 20 de fev, 2019**. Disponível em: <<https://asgoped.wordpress.com/2019/02/20/cataratas-de-iguazu/>>. Acesso em: 22 de nov. de 2019.
- Guarani Retã. **Guarani Retã: povos guarani na fronteira. Argentina, Brasil e Paraguai**. UnaM, ENDEPA, CTI, CIMI, ISA, UFGD, CEPAG, CONAPI, SAI, GAT, SPSAJ, CAPI, 2008. Disponível em: <http://lemad.fflch.usp.br/sites/lemad.fflch.usp.br/files/caderno_guarani_-portugues.pdf>. Acesso em: 22 de nov. de 2019.
- Instituto de Desenvolvimento Econômico e Social de Fronteiras. **Diagnostico do desenvolvimento das cidades gêmeas no brasil educação, saúde, economia e segurança pública: a análise dos números**. Editora IDESF: Foz do Iguaçu, 2018. Disponível em: <<http://www.idesf.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Diagn%C3%B3sticos-do-desenvolvimento-das-cidades-g%C3%A0meas-do-Brasil-internet.pdf>>. Acesso em: 28 de nov. de 2019.
- Ministerio de Industria y Comercio. **Acuerdo de Cooperación Económica entre La República de China (Taiwán) u La República del Paraguay**, 2017. Disponível em: <[http://www.mic.gov.py/mic/w/comercio/dgce/pdf/Agreement_on_Economic_Cooperation_Between_the_Republic_of_China_\(Taiwan\)_and_the_Republic_of_Paraguay_Signed_version_\(Spanish\).pdf](http://www.mic.gov.py/mic/w/comercio/dgce/pdf/Agreement_on_Economic_Cooperation_Between_the_Republic_of_China_(Taiwan)_and_the_Republic_of_Paraguay_Signed_version_(Spanish).pdf)>. Acesso em: 24 de nov. de 2019.
- Secretaria de Estado da Educação do Estado do Paraná. A escola, sua aproximação com a realidade e o trabalho coletivo. **Semana Pedagógica - 2º semestre - 2015**. Curitiba, 2015. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/set_2015/texto_escola_ppp19_09_sp2015_2sem.pdf>. Acesso em: 28 de nov. de 2019.
- Secretaria Municipal de Planejamento e Capacitação de Recursos. **Plano Diretor de Desenvolvimento Integrado Sustentável 2016**. Disponível em: <http://www.cmfi.pr.gov.br/pdf/projetos/2565_3.pdf>. Acesso em: 12 nov. de 2019.

Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 2005. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 02 de dez. de 2019.

Prefeitura Municipal de Foz do Iguaçu. **DADOS SOCIOECONÔMICOS DE FOZ DO IGUAÇU 2011**. Secretaria Municipal da Administração/Departamento de Informações Institucionais. Disponível em: <http://www.pmf.iguaçu.pr.gov.br/ArquivosDB?idMidia=62491>. Acesso em: 12 nov. de 2019.

Universidade Estadual do Oeste do Paraná. **CUIA divulga Vestibular dos Povos Indígenas**. 19 de out. de 2018. Disponível em: <https://www5.unioeste.br/portalunioeste/maisnoticias/42467-cuia-divulga-vestibular-dos-povos-indigenas>. Acesso em: 07 de dez. de 2016.

FONTES PRIMÁRIAS

Escola Municipal Adele Zanotto Scalco. **PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO**, Foz do Iguaçu, 2018.

Escola Municipal Cora Coralina. **PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO**, Foz do Iguaçu, 2017.

Escola Municipal Vila Shalon. **PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO**, Foz do Iguaçu, 2017.