

O COTIDIANO DOS PROFESSORES E ALUNOS PERTENCENTES ÀS ESCOLAS DE FRONTEIRA

DOI: 10.5935/2177-6644.20170007

THE DAILY OF TEACHERS AND
STUDENTS BELONGING TO THE
BORDER SCHOOLS

EL COTIDIANO DE LOS
PROFESORES Y ALUMNOS
PERTENECIENTES A LAS
ESCUELAS DE FRONTERA

Lucilene Machado Garcia Arf *

Sabrina Rodrigues Velasque **

Resumo: Este artigo tem como objetivo atribuir significados ao cotidiano vivido por alunos bolivianos e respectivos professores brasileiros que convivem e partilham o mesmo ambiente escolar. Sujeitos que dividem suas dificuldades e tentam, de alguma maneira, buscar superações necessárias para um bom relacionamento. Tomamos como base experiências em escolas brasileiras de ensino fundamental, especificamente do município de Corumbá, além de questionamentos levantados sobre a capacitação de professores e as situações de preconceito entre alunos de nacionalidades diferentes. É um recorte do projeto de pesquisa intitulado “Escolas de Fronteira: as transformações provocadas pelos projetos pedagógicos interculturais na perspectiva dos professores da educação básica de Corumbá e Puerto Quijarro”, a ser defendido no Mestrado de Estudos Fronteiriços, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Palavras-chave: Fronteira. Escolas de Fronteira. Educação.

Abstract: This article aims to attributing meanings to Bolivian students daily life and their Brazilian teachers who coexist and share the same school environment. Subjects who share their difficulties and try, in some way, to surpass differences in search of a good relationship. Experiences in Brazilian elementary schools, specifically in the municipality of Corumbá, as well as questions raised about the teachers' education and situations of prejudice among students of different nationalities are considered here. This research is part of a project entitled "Border Schools: the transformations provoked by the intercultural pedagogical projects from the perspective of the teachers of the basic education of Corumbá and Puerto Quijarro", to be defended in the Master of Frontier Studies Program at the Federal University of Mato Grosso do Sul.

Keywords: Border. Border Schools. Education.

Resumen: El artículo tiene como objetivo atribuir significados a la vida cotidiana vivida por estudiantes bolivianos y sus respectivos profesores brasileños que viven y comparten el mismo entorno escolar. Sujetos que conllevan sus dificultades e intentan, de alguna manera alcanzar superaciones necesarias para una buena relación. Tomamos como base las experiencias vividas en escuelas brasileñas, sobre todo en el municipio de Corumbá, además de los cuestionamientos planteados sobre la formación de los maestros y situaciones de prejuicio entre los estudiantes de diferentes nacionalidades. Es un recorte del proyecto de investigación titulado "Las escuelas de Frontera: las transformaciones provocadas por proyectos educativos interculturales desde la perspectiva de los profesores de educación básica en Corumbá y Puerto Quijarro", a ser defendido en el Mestrado de Estudios Fronteiriços, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

* Docente do Programa de Pós-Graduação em Estudos Fronteiriços da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS/CPAN. E-mail: lucilenemachado@terra.com.br

** Mestranda em Estudos Fronteiriços pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS, com o projeto “Escolas de Fronteira: as transformações provocadas pelos projetos pedagógicos interculturais na perspectiva dos professores da educação básica de Corumbá e Puerto Quijarro”. E-mail: sah.velasque@yahoo.com.br

Quijarro", a ser defendido en los Estudios Fronterizos de Maestria, de la Universidad Federal de Mato Grosso do Sul.

Palabras clave: Frontera. Escuelas de Frontera. Educación.

Introdução

As Escolas situadas em área de Fronteiras são, em geral, instituições que acolhem indivíduos de nacionalidades distintas e que lidam com situações típicas dessas regiões, como, por exemplo, a mescla dessas diferenças num mesmo ambiente escolar. Conflitos e discriminações são partes dessa confluência nos estabelecimentos que recebem demanda de imigrantes transnacionais. De acordo com o texto “O lugar e o cotidiano” de Milton Santos, não é somente as diferenças que causam esses conflitos, mas também as relações cotidianas compartilhadas por esses indivíduos.

No lugar – um cotidiano compartilhado entre as mais diversas pessoas, firmas e instituições – cooperação e conflito são a base da vida em comum. Porque cada qual exerce uma ação própria, a vida social se individualiza [...] (SANTOS, 2008).

A escola, na fronteira Corumbá/Puerto Quijarro, é um espaço de encontro entre duas culturas específicas e, talvez, o mais democrático deles. É uma construção sócio espacial que proporciona reflexões, individuais e coletivas, em um lugar que genuinamente serve de intersecção entre dois países, aqui representados pelos municípios brasileiro e boliviano.

O mesmo espaço que possibilita um organismo de caráter positivo e peculiar, também pode provocar dificuldades inerentes à aproximação de diferentes costumes e tradições. O choque entre culturas gera problemas de convivência, de aprendizagem, de identidade, de linguagem, entre alunos brasileiros que não estão preparados para viverem uma cultura de fronteira e alunos bolivianos culturalmente deslocados, o que exige grandes desafios por parte dos professores da educação básica, bem como a necessidade de superá-los, para a efetivação de um ensino/aprendizagem dinâmico e produtivo tanto para um lado como para o outro.

Este artigo é um recorte de um trabalho mais amplo que investiga a atual situação de alunos bolivianos, com ou sem residência no Brasil, que estudam nas escolas de

Corumbá, focando suas dificuldades na aprendizagem, bem como os recursos utilizados pelos professores para vencer as dificuldades advindas dessa convivência escolar.

Multiculturalismo

A expressão “choque cultural” tem uma interpretação ampla advinda de diversas áreas de estudo. No senso comum é utilizada mais comumente quando ocorrem confrontos entre culturas longínquas como Brasil e China, por exemplo. Há um consenso de que ao se deparar com hábitos e costumes inversos aos seus, têm-se um assombro e posteriores dificuldades em se ajustar à nova perspectiva cultural. Mas, pode também ser compreendido pela fase de turbulência pela qual passa uma pessoa para adaptação em um contexto diferente do seu. Não importa se é um país vizinho, inevitavelmente o choque entre as culturas acontecerá. E é preciso ter consciência de que não é apenas a língua, a dança, a comida em comparação à sua, mas os valores intrínsecos a esta ou aquela cultura.

Nossos alunos imigrantes ou transnacionais¹ precisam se adaptar ao novo ambiente escolar e aos costumes de outra formação identitária para sobreviverem e alcançarem seus objetivos, ajustando-se a novos hábitos e a uma nova rotina, para a qual não foram preparados. Isso acaba por refletir em sua aprendizagem, seu relacionamento em sala de aula, seu posicionamento linguístico, sua identidade, complexo de inferioridade e outros dilemas que os professores fronteiriços se veem obrigados a enfrentar. Segundo o pensamento de Paulo Freire (2014, p. 62) só estando preparado para essa captação é que se poderá interferir no contexto social ou espacial, do contrário, o sujeito será apenas espectador, acomodado às prescrições alheias que, dolorosamente, julga serem as suas opções. Acrescenta que:

¹ Transnacionalismo ou transnacionalidade: O transnacionalismo aborda atividades individuais que os migrantes realizam permanentemente por meio do deslocamento contínuo entre as fronteiras dos países. Em todo caso, habitar dois mundos não só leva a reconhecer o pertencimento, a comunicação ou o deslocamento permanente entre eles, mas também a necessidade de intervir simultaneamente em sua transformação. Observa-se que os autores não se referem às práticas sociais, o que se explica porque nessa versão o transnacionalismo não é concebido como parte das comunidades ou grupos sociais mais amplos; do contrário, já não seriam atividades habituais individuais e sim práticas sociais ou de transnacionalidade, se assim definido, o conceito tomará outro rumo. Por exemplo, seria necessário reconhecer que os imigrantes formam comunidades filiais que reproduzem como uma prática sua territorialidade e cultura fora de seu país. Do mesmo modo, no transnacionalismo individualista os exemplos que ilustram o conceito referem-se a indivíduos ou a campos de estudo direcionados aos indivíduos, ou pelo menos, a sua metodologia e a aplicação de suas técnicas de pesquisa se centram nisso, uma perspectiva teórica distinta daquelas que tratam outras dimensões do mesmo fenômeno.

[...] infelizmente, o que se sente, dia a dia, com mais força aqui, menos ali, em qualquer dos mundos em que o mundo se divide, é o homem simples esmagado, diminuído e acomodado, convertido em espectador, dirigido pelo poder dos mitos que forças sociais poderosas criam para ele. Mitos que, voltando-se contra ele, o destroem e aniquilam (FREIRE, 2014, p.62).

O que presenciamos, e será consolidado na conclusão do trabalho, representado por esse artigo, é uma espécie de subserviência por parte dos alunos bolivianos que vivem em trânsito. São frutos de uma dura realidade, vivem em regiões pobres sem muitas opções de trabalho, os serviços de saúde são precários, na maioria dos municípios e povoações da Bolívia, o que justifica os cidadãos bolivianos cruzarem a fronteira, todos os dias, em busca de melhores condições de trabalho e melhor qualidade de vida para suas famílias.

Embasados nessa visão da “boa qualidade de vida”, os bolivianos se utilizam de artifícios questionáveis como o de emprestar comprovantes de residências de amigos brasileiros, ou mesmo desconhecidos, em troca de favores, para que seja efetivada a matrícula de seus filhos em escolas de Corumbá/MS, o que significa um primeiro passo para o início de uma jornada previamente ambicionada. Nesse contexto de mudanças, começa uma diferente rotina, muitas vezes cansativa, tanto para os pais como para as crianças, que continuam a dormir em seu país de origem, mas a se socializarem no país vizinho. Os interesses passam a girar em torno de uma nova cultura e novos conhecimentos que deverão ser assimilados para que as metas sejam alcançadas.

Silviano Santiago (2004), em sua obra *O cosmopolitismo do pobre*, fala sobre os tipos de pobreza criados na pós-modernidade, alerta que os fluxos transnacionais criam um novo tipo de desigualdade social que não pode ser compreendida pelas relações oficiais entre governos. O fluxo de seus novos habitantes é determinado, em grande parte, pela necessidade de recrutar os desprivilegiados do mundo, que estejam dispostos a fazer os serviços de mão-de-obra barata. “Esse novo expediente de capital transnacional junto aos países periféricos ancora o camponês em terra estrangeira, onde os seus descendentes pouco a pouco perderão o peso e a força da tradição original” (SANTIAGO, 2004, p. 51).

Corumbá é reconhecida como uma cidade multicultural, já que no século passado fora receptora de um contingente grande de imigrantes que vinham para o Brasil, em busca do sonho de prosperidade, e utilizavam o porto do município como porta de

entrada para a nação brasileira. Muitos aportaram no município e nele permaneceram, o que inclui italianos, espanhóis, portugueses e um fortuito número de famílias provenientes de países árabes. Todos conviveram pacificamente, se integraram, misturaram, entraram em combustão e construíram suas histórias em um ambiente múltiplo e acolhedor de cultura. No entanto, todas as ações multiculturais foram feitas a partir de homens brancos para homens brancos, o que não pode ser comparado com a proposta de multiculturalismo atual.

Esse tipo de multiculturalismo, que Santiago considera como antigo e anacrônico, foi pensado pelos colonizadores e outras levas de governantes que os sucederam, em que homens brancos eram disciplinarmente “europeizados” com a cultura europeia. Os fundamentos desse multiculturalismo repousam no conceito chave de *aculturação*: “o conjunto de fenômenos que resultam de um contato contínuo e direto entre grupos de indivíduos de culturas diferentes e que acarretam transformações dos modelos [*patterns*, no original] culturais e iniciais de um ou dos dois grupos” (SANTIAGO, 2004, p. 55).

Depois dos acontecimentos do 11 de setembro de 2001, as possibilidades desse multiculturalismo ficaram inviáveis e surge então uma nova forma de estudos multiculturais que pretende dar conta do influxo desse migrante pobre, economicamente desfavorecido no processo assinalado de multiculturalismo como uma espécie de fortalecimento aos que são marginalizados no processo de integração. O objetivo é a instrumentalização de líderes, em nosso caso, professores, para o enfrentamento do racismo, xenofobia e demais feições do preconceito que atravancam o ensino/aprendizagem. Mas como os professores são treinados para exercer esse papel? Ou diria, são qualificados para esse papel?

Durante o levantamento de pesquisa, há vários relatos de professores sobre a inexpressiva tentativa de capacitação específica para área de fronteira. Toda formação prioriza problemas levantados no estado e muitas vezes a questão geográfica/ambiental é muito mais explorada do que a fronteiriça. Os professores, em sua maioria, utilizam-se de prática alternativas desafiando as relações de poder que têm justificado e preservado privilégios e marginalizações, procurando contribuir para elevar a autoestima de estudantes associados a grupos subalternizados.

A escola intercultural

Diante desse quadro, a educação local precisa desenvolver métodos e currículos que efetivem uma educação intercultural, o que é previsto pelo MEC no documento intitulado “Programa de Escolas Bilíngues de Fronteira: modelo de ensino comum em escolas de zona de fronteira”, o que implicaria conhecimento e valorização das culturas envolvidas, tendo como base teórica e prática, a interculturalidade.

Como efeito da interação e do diálogo entre os grupos envolvidos, têm-se, então, as relações entre as culturas, o reconhecimento das características próprias, o respeito mútuo e a valorização do diferente como *diferente* – e não como “melhor” ou “pior” (MECYT & MEC, 2008, p. 14). Segundo o documento, produzido especialmente para cidades fronteiriças, cujos respectivos países pertencem ao MERCOSUL,² entende-se por interculturalidade:

[...] um conjunto de práticas sociais ligadas a ‘estar com o outro’, entendê-lo, trabalhar com ele, produzir sentido conjuntamente. Como em toda prática social, interculturalidade se vive na medida em que se produzem contatos qualificados com o outro, como por exemplo, nos planejamentos conjuntos dos professores dos dois países, nos projetos de aprendizagem em que interagem alunos argentinos e brasileiros, cada grupo com sua maneira culturalmente diferente de olhar para os mesmos objetos de pesquisa. [...] Esta dimensão da interculturalidade é a dimensão das vivências, fundamental no campo dos conhecimentos atitudinais (MECYT & MEC, 2008, p. 14).

O grande problema nessa construção analítica de espaço relaciona-se com a identidade e a intensa pressão sofrida, de ambos os lados, principalmente, pelos indivíduos em fase de escolaridade que recebem dos pais a instrução de que são brasileiros, têm documentação brasileira e, logo, têm direitos à educação. Na escola, recebem, por parte dos colegas, a informação de que são bolivianos e deveriam estar utilizando a estrutura escolar da Bolívia. Mais que isso, as crianças brasileiras, que carregam uma herança preconceituosa de pais e avós, julgam ser criaturas superiores por uma percepção genealógica que não se pode esconder.

Os bolivianos apresentam traços indigenistas bastante acentuados, o que produz uma binarização social dentro das circunstâncias locais: a escola é um espaço que se revela entre duas categorias, uma superior e outra inferior. Além disso, as crianças da

² Organização internacional criada em 1991, constituída por Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai, para adoção de políticas de integração econômica e aduaneira entre esses países, e tendo como associados Chile e Bolívia.

categoria “inferior”, com complexo de inferioridade, necessitam adquirir um conhecimento básico sobre a cultura do Brasil e todas as nuances que isso implica, resultando, muitas vezes, em baixo nível de aprendizagem e em fracasso escolar.

A história geográfica de amor local, de amor à pátria, bem como a tradição social de cidadania se contradizem com sua memória doméstica que fica, por um tempo, reprimida por não ser dramatizada em aula. O aluno boliviano reconhece o Brasil como sua nação, o que, automaticamente, é uma espécie de negação. Segundo Bhabha (2007) surge uma suposição de que “eu” poderia ser dois, em sucessão temporal, em um mundo que se revela encravado no espaço entre duas molduras, ora o sujeito está em uma, ora em outra. Mas, para o autor essa é uma imagem falsa e que o impacto das minorias e dos imigrantes pode ser crucial na concepção do caráter transnacional da cultura contemporânea. Para ele,

[...] essas imagens “superdramatizadas” são precisamente o que me interessa (**ao eu**) quando tento negociar narrativas em que se vivem vidas duplas no mundo pós-colonial, com suas jornadas de migração e seus viveres diaspóricos. [...] narrativas das condições fronteiriças de culturas e disciplinas (BHABHA, 2007, p. 294, grifo nosso).

Cria-se, dentro desta esfera, um dilema para os professores projetarem um espaço em que esse sujeito descentrado, fragmentado, transicional, na emergente provisoriedade do presente possa de fato ser intercultural e ter uma identidade situacional representável dentro do conjunto das estruturas da sociedade como um todo. Sem um projeto efetivo e duradouro para uma educação intercultural torna-se muito difícil haver algum avanço.

Em 2001, preocupados com a educação de fronteira, os Ministros da Educação do Setor Educacional do Mercosul, reúnem-se em Assunção/Paraguai e aprova o Plano de Ação do Setor para 2001-2005, apontando “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” (MECYT & MEC, 2008, p.7). Em 2003 foi firmada entre Argentina e Brasil a “Declaração Conjunta de Brasília” para o fortalecimento da integração regional. Nessa declaração, a educação foi reafirmada como espaço cultural para o fortalecimento de uma consciência favorável à integração regional, passando-se a atribuir grande importância ao ensino do espanhol no Brasil e do português na Argentina.

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

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

O Programa propunha que alunos, de ambos os lados, se transformassem em cidadãos ativos para converter a fronteira em um espaço democrático de cooperação. Um cidadão sensível à interculturalidade que, ao longo do seu percurso escolar, tenha experimentado diferentes situações de contato com a outra cultura, permitindo-lhe gerar critérios amplos e tolerantes perante a diversidade.

O aluno egresso do Programa teria um domínio suficiente das línguas portuguesa e espanhola para interatuar com seus pares em contextos previsíveis de intercâmbio linguístico. O trabalho intercultural e de sensibilização linguística realizado nos primeiros anos de escolaridade, seria mais sistemático permitindo aos alunos atuarem de forma plena em contextos que demandassem a utilização de práticas sociais de compreensão e produção nas duas línguas.

Esse modelo, já aprimorado, chegou à fronteira Brasil/Bolívia em 2012, envolvendo quatro escolas do lado brasileiro e quatro do lado boliviano. Teve que ser adaptado em razão de ter sido pensado para um espaço mais igualitário, como são as fronteiras entre cidades argentinas e brasileiras. Também no mesmo ano é instituído por meio da PORTARIA Nº 798, DE 19 DE JUNHO DE 2012 o Programa Escolas Interculturais de Fronteira, com foco na interculturalidade, visando promover a integração regional por meio da educação cultural e bilíngue.

Até o ano de 2013, os países envolvidos foram: Argentina, Bolívia, Brasil, Paraguai, Uruguai e Venezuela. E no ano de 2014, agregou-se a estes, cidades pertencentes às fronteiras da Colômbia, Guiana e Guiana Francesa, incluindo, portanto, língua inglesa e língua francesa, respectivamente.

Nas fronteiras dos países onde o projeto fora implantado, no primeiro acordo, o ensino foi desenvolvido na perspectiva da educação integral organizada por meio de um currículo intercultural, interagindo as áreas de conhecimento e os componentes curriculares, garantindo o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento dos estudantes, com a perspectiva de ampliação da jornada diária para 7 horas. A metodologia foi pautada em projetos de aprendizagem como um possível caminho para as escolas interculturais multilíngues, possibilitando a escolha dos projetos a serem desenvolvidos localmente, por grupo ou por escola, de acordo com o que se considere mais oportuno e de acordo com as diferentes realidades dos locais em questão. Isto implica que escolas ou grupos diferentes a realização de projetos distintos entre si, sem perder de vista os objetivos relacionados tanto com a aprendizagem de conhecimentos escolares associados ao avanço da alfabetização plena na perspectiva do letramento, quanto aos atitudinais associados à interculturalidade e ao manejo das demais línguas.

O Programa permaneceu até finais de 2015 e teve de ser abortado por falta de recursos federais, apesar dos resultados positivos. Alguma semente vicejou, mas não houve sequência do programa por falta da necessária formação e suporte pedagógico para esses profissionais que atuam desde o primeiro até ao nono ano do Ensino Fundamental.

Os educadores, em sua maioria, são fronteiriços de origem, mas não foram preparados, em suas formações para atender a esse tipo de público, sequer imaginavam que teriam situações tão desafiadoras pela frente.

Alguns professores protestam por não terem suporte, ou mesmo apoio, para trabalharem de uma forma mais produtiva e dinâmica com os estudantes. Os conteúdos apresentados nos livros, muitas vezes, não condizem nem mesmo com a realidade dos alunos brasileiros da região do pantanal corumbaense, quanto mais com a de fronteira. A educação é pensada para a série de um modo generalizado. O livro de orientações é pensado por profissionais que atuam no eixo Rio/São Paulo, envolvendo muito mais questões urbanas nacionais do que situações regionais. De modo que o professor que já exerce vários papéis, tem também o papel de providenciar conteúdos que dialoguem com a realidade local do aluno. Infelizmente, falta instrumentalização, falta material, falta assessoria das universidades, faltam recursos, falta tempo para esse professor executar trabalho tão complexo de forma individualizada. Há um desgaste por parte dos

envolvidos no processo ensino/aprendizagem, às vezes impotência, por não se conseguir alcançar melhores níveis educacionais.

De acordo com pesquisas elaboradas para esse projeto, ainda não publicadas, boa parte dos alunos transnacionais não consegue adaptação necessária para se ajustar às questões de culturas, conteúdos considerados complexos e fora de suas realidades, e acabam voltando para as escolas de seu país ou em outros casos, param os estudos e passam a trabalhar com os pais no comércio, sentindo-se incapazes de aprender e continuar com a formação.

Tendo em vista, todo esse despreparo e as dificuldades para alunos e professores da educação básica, torna-se necessária o retorno dos projetos que objetivam a capacitação desses profissionais em uma vertente educacional que seja interdisciplinar e intercultural, aproximando culturas e integrando alunos com diferenças étnicas em um mesmo contexto escolar.

Considerações finais

Esse estudo, ainda inconcluso, sinaliza que a educação, em área de fronteira, se constitui como o grande desafio da esfera municipal, estadual e federal. Sem educação não haverá integração cultural ou multicultural. Reconhecemos que houve avanços desde a implantação do modelo Escolas de Fronteira, entretanto, como ocorre em outras partes do Brasil, nossos projetos educacionais estão amarrados a ideais político-partidários e acabam se dissolvendo quando o país substitui seu chefe de Estado. Não há sequências nos planos previstos e a educação corre o risco de regredir. O fortalecimento de uma identidade cultural da América do Sul constitui em elemento essencial para o avanço de todos os países que integram esse território. É preciso que todos avancem, que o habitante local seja reeducado para que sua velha visão de fronteira seja desconceituada. Fronteira não é separação, mas um espaço de integração, de cooperação entre os povos para o desenvolvimento do continente sul americano. Essa integração, que começa na educação das séries iniciais, pode ser a alavanca para transformar o processo de ensino/aprendizagem dos países envolvidos. Faz-se necessário compreender que a fronteira é ponto estratégico para o desenvolvimento do país e, em consequência, vale considerar que os habitantes desta zona são formados por populações de diferentes origens com diferentes valores sociais e culturais e que o processo de

ensino/aprendizagem tem que ser democrático, respeitando as especificidades locais e individuais.

Há muito para se fazer, no quesito educacional, neste encontro territorial que abarca Corumbá e Puerto Quijaro, porque cabe à educação a formação do cidadão que vai interferir no espaço. Seja de forma positiva ou negativa, haverá interferência por parte do sujeito, de modo que prepará-lo nos trará maiores benefícios, já que exploramos todos o mesmo espaço. Empiricamente, como salienta Paulo Freire (2014, p. 138) não se pode ter a ingenuidade de negar “a representação das coisas como se dão na existência empírica. Nas suas relações causais e circunstanciais”, de modo que se pode afirmar que falta o fortalecimento da identidade cultural como um elemento essencial para que se enfrentem os desafios dessa fusão Brasil/Bolívia, sem esquecer as outras diversidades, o que acaba assustando o professor. Os educadores que atuam na região, em seu cotidiano de trabalho, às vezes em duas ou mais escolas, convivem com uma diversidade cultural riquíssima, mas o que poderia ser usado para novas experiências pode também comprometer a aprendizagem. A escola municipal Eutrópia Gomes Pedroso, por exemplo, é uma escola de assentamento, localizada em um contexto rural, nos limites das terras brasileiras. Na escola pode-se encontrar uma grande diversidade cultural porque a mesma atende crianças bolivianas (com documentação brasileira), crianças acampadas e assentadas, crianças de origem indígena que falam o quéchua, de origem indígena brasileira, e filhos de moradores rurais da região que são descendentes corumbaenses.

Impossível aplicar aqui uma metodologia comum ao resto do país e alcançar bons resultados. Uma ação metodológica só será consistente se partir do conhecimento de sua realidade. Estudar a fronteira em seus aspectos culturais e implantar sua realidade nos currículos, não apenas vai facilitar aos professores e alunos, como também se está concretizando um exercício de cidadania. Os habitantes locais merecem ter sua autoestima elevada, como afirma os PCNs (BRASIL, 2002, p. 79), “a ética da identidade se expressa por um permanente reconhecimento da identidade própria e de outro focalizando o importante papel da escola como lugar de conviver e de formar a identidade das futuras gerações”. Paulo Freire (2014, p. 137) fala em travar relações permanentes com este mundo representado na realidade cultural. “E de que, nestas relações com a realidade e na realidade, trava o homem uma relação específica – de sujeito para objeto – de que resulta o conhecimento que expressa pela linguagem”.

É certo que há outros fatores envolvidos que essa pesquisa não abarca, e que a educação precisa ser pensada em todos os recônditos e estar em tentativa constante de mudança, contudo há uma certeza de que devemos dar especial atenção para uma verdadeira inserção da metodologia na própria realidade, em um contato analítico com o existente para comprová-lo e vivê-lo plenamente. A realidade dos outros pode distorcer a nossa.

Referências

BHABHA, Homi K. **O Local da Cultura**. Tradução Myriam Ávila et al. 4. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2007.

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

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 38 ed. São Paulo: Paz e terra, 2014.

HELLER, Agnes. **O Cotidiano e a História**. Editora Paz e Terra. Brasil, 2011.

MECyT & MEC. **Programa Escolas Bilíngues de Fronteira**: modelo de ensino comum em escolas de zona de fronteira, a partir do desenvolvimento de um programa para a educação intercultural, com ênfase no ensino do português e do espanhol. Buenos Aires e Brasília: 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO GABINETE DO MINISTRO PORTARIA Nº 798, DE 19 DE JUNHO de 2012.

http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/port_798_19062012.pdf

SANTIAGO, Silvano. **O cosmopolitismo do pobre**. Belo Horizonte: editora UFMG, 2004.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço**: Técnica e Tempo. Razão e Emoção. Ed. 4. São Paulo: EDUSP, 2008.

Recebido em: 15 de maio de 2017.

Aprovado em: 18 de junho de 2017.