

PROGRAMA ESCOLA INTERCULTURAL BILÍNGUE DE FRONTEIRA: primeiros anos na fronteira Jaguarão/Brasil – Rio Branco/Uruguai

Cristina Pureza Duarte Boéssio

Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA)

Bento Selau da Silva Junior

Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA)

Yanna Karlla H. G. Cunha

Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA)

PROGRAMA ESCOLA INTERCULTURAL BILÍNGUE DE FRONTEIRA: primeiros anos na fronteira Jaguarão/Brasil – Rio Branco/Uruguai

Resumo: O governo do Brasil vem realizando ações para qualificar o ensino em todos os níveis educativos do país, bem como estreitar relações com os países integrantes do MERCOSUL. O trabalho aborda o Programa Escola Intercultural Bilingue de Fronteira, fazendo um relato descritivo do desenvolvimento desse projeto, observado na região Jaguarão-Brasil/Rio Branco-Uruguai desde seu surgimento até os dias atuais, e discutindo alguns conceitos que foram fundamentais para a compreensão da proposta, tais como interculturalidade, bilinguismo e fronteira. A metodologia escolhida caracterizou-se como estudo de campo, utilizando, como instrumentos para coleta de dados, entrevistas com os professores que atuavam no projeto e fontes documentais. Assim, essa discussão leva a refletir sobre a importância da formação, inicial e continuada, dos sujeitos envolvidos neste processo. Os resultados apontam, ainda, que a ausência de apoio pedagógico representa um obstáculo para um melhor desenvolvimento do Programa.

Palavras-chave: PEIBF, bilinguismo, fronteira, interculturalidade

PROGRAM FOR INTERCULTURAL BILINGUAL SCHOOL AT THE BORDER: early years at the border Jaguarão/Brazil - Rio Branco/Uruguay

Abstract: The government of Brazil has been carrying out actions to qualify teaching at all educational levels, as well as to narrow relationships with the countries members of MERCOSUL. In this scenario lies the Program for Intercultural Bilingual School of Frontier, which will be handled in the current assignment. The aim of this study was to have a descriptive report of this project development observed in Jaguarão (Brazil) / Rio Branco (Uruguay) since its inception to the present days and, with it, discuss some concepts which were fundamental to the understanding of the project, such as interculturalism, bilingualism and border. The methodology chosen, can be characterized as a field study, using as data-collection instruments, interviews with teachers who worked in the project and documentary sources. The present discussion proposed a reflection on the initial and continuing training of the subjects involved in the project. The results also indicated that the lack of educational support is an impediment to a better development of the program.

Key words: bilingualism, border, interculturality.

Recebido em: 30.06.2012. Aprovado em: 22.10.2012.

1 INTRODUÇÃO

A estruturação dos processos educativos não é resultado de uma política restrita aos órgãos educacionais, nem ao menos é algo que está pronto e acabado. A educação não tem uma função unívoca em nossa sociedade, pois está sempre se renovando e sendo repensada de acordo com as transformações políticas, econômicas, sociais e culturais. Dessa forma, a escola não pode ser vista apenas como uma representação dos valores sociais predominantes, mas sim um espaço no qual podemos repensar e até subverter esses valores.

É nesse cenário de redefinição do papel da educação que surgem ações políticas visando a integrar a escola a outras instituições governamentais. O governo do Brasil vem realizando ações para qualificar o ensino em todos os níveis educativos do país, bem como estreitar relações com os países integrantes do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL). É neste contexto que se encontra o Programa Escola Intercultural Bilingue de Fronteira (PEIBF).

O objetivo deste trabalho é fazer um relato descritivo do desenvolvimento desse Programa, observado na região Jaguarão-Brasil/Rio Branco-Uruguai, desde seu surgimento até os dias atuais, discutindo alguns conceitos que foram fundamentais para a compreensão do Programa, tais como interculturalidade, bilinguismo e fronteira. Essa discussão nos leva à reflexão sobre a importância da formação inicial e continuada dos sujeitos envolvidos neste processo.

Segundo o Ministério da Educação, o PEIBF tem, como um de seus objetivos, o de promover o intercâmbio entre professores dos países do MERCOSUL. Criado em 2005 como um projeto de ação bilateral Brasil-Argentina, fechou o ano de 2008 com 14 escolas participantes dos dois países. No ano de 2009, já como Programa, inicia com 26 escolas, em cinco países (Brasil, Uruguai, Argentina, Paraguai e Venezuela).

O Programa na fronteira Jaguarão/Brasil – Rio Branco/Uruguai começou em 2009, quando já se podem observar algumas experiências, bem como alguns parâmetros para o desenvolvimento de um modelo de ensino comum em escolas de zona de fronteira que é visto, no mundo contemporâneo, como um espaço múltiplo. Sendo assim, o PEIBF implementado nessas regiões surge com a proposta de criar uma identidade regional que concilie o bilinguismo e o interculturalismo presentes nesse contexto fronteiriço.

Portanto, esse Programa está inserido num contexto histórico de redefinição das relações políticas entre os países do MERCOSUL. Um dos acordos que reflete essa redefinição é o Tratado de Assunção¹, firmado em 1991, no qual fica declarado, no artigo 23, que o português e o espanhol são

idiomas oficiais do MERCOSUL.

A partir de então, o Setor Educacional do MERCOSUL aponta a difusão do aprendizado desses idiomas por meio de sistemas formais, como a escola, e outros sistemas não formais, como fundamentais para o desenvolvimento de uma política de integração na região de fronteira. A Argentina foi a primeira a implantar o PEIBF ao firmar, em 2003, a Declaração Conjunta de Brasília², na qual “a educação é reafirmada como espaço cultural para o fortalecimento de uma consciência favorável à integração regional”. (BRASIL, 2006, p. 8).

2 PROGRAMA ESCOLA INTERCULTURAL BILÍNGUE DE FRONTEIRA: contextualizando

No primeiro documento, “Projeto Escolas Bilingue, versão preliminar de 2006”, que visa a regulamentar a proposta do Programa, encontramos que ele ainda é denominado de Projeto, e que já tinha por objetivo

Permitir, organizar, fomentar a interação entre os agentes educacionais e as comunidades educativas envolvidas, de tal maneira a propiciar o conhecimento do outro e a superação dos entraves ao contato e ao aprendizado. (BRASIL, 2006, p. 26).

Cabe ressaltar que, no início do PEBF, na sigla não aparecia a vogal “i”, porém, no mesmo documento, é possível perceber que a interculturalidade já está contemplada. Sendo assim, com o intuito de não causar equívocos, a vogal “i” foi acrescentada à sigla e hoje temos o PEIBF. Existem somente dois documentos que balizam o Programa, que são a versão preliminar de 2006 e a última versão, datada de 2008, que, ainda hoje, é considerada uma versão preliminar.

Da primeira versão de 2006 até a segunda de 2008, algumas pequenas alterações foram feitas, dentre as quais podemos destacar: a alteração do nome, a mudança de Projeto para Programa, a inclusão de temas como a leitura e a escrita e discussões sobre os temas letramento e alfabetização e seu correspondente (ou não) na Argentina.

A conclusão a que chegam os documentos é de que há uma diferença entre o uso da terminologia, já que no Brasil se faz a diferença entre letramento e alfabetização, e na Argentina não; o que, segundo os documentos de 2008, “demandaram uma explicitação durante as reuniões bilaterais do Programa”. (BRASIL, 2008, p. 31). Ainda, no Brasil, o termo letramento

Faz referência à apropriação de conhecimentos que constituem a cultura chamada ‘letrada’, isto é, ao processo de ensino-aprendizagem da língua escrita,

mas compreende também a oralidade e a leitura. Ao termo alfabetização cabe a fase inicial deste processo, associada ao processo de codificação/decodificação de sons em letras e vice-versa. (BRASIL, 2008, p. 31).

Na Argentina, os processos envolvidos então interligados num mesmo termo: alfabetización. Nos documentos curriculares emprega-se o termo alfabetización

Em sentido amplo para fazer referência aos momentos iniciais do processo de apropriação e recriação da cultura escrita (letrada) e inclui tanto a aprendizagem da língua escrita (suas formas, usos e funções) como o dos conhecimentos do sistema alfabético da escrita, o reconhecimento e traçado das letras e o progressivo conhecimento do sistema da ortografia das palavras. Em linhas gerais, o alcance do termo alfabetización na Argentina inclui os conhecimentos que no Brasil são abarcados nos termos letramento e alfabetização. (BRASIL, 2008, p. 31).

Ainda que haja diferença terminológica, mantém-se a unicidade de objetivos, abarcando os conceitos na proposta metodológica do Programa. A metodologia adotada no PEIBF é a de ensino por projetos de aprendizagem. Os professores, de ambos os países, realizam o planejamento das aulas juntos e determinam os dias em que realizarão o intercâmbio, pelo menos uma vez por semana. Portanto, o que ocorre no PEIBF é a intenção de criar um ambiente no qual o ensino em língua estrangeira, e não da língua, aconteça de maneira natural, o que nos encaminha para um contexto real de bilinguismo e interculturalidade. É preciso chegar, juntamente com as crianças, à escolha de uma temática intercultural para que essa possa ser apresentada e discutida na língua alvo, e não, colocar o foco do trabalho unicamente na língua.

O texto do documento recomenda, então, o uso de atividades orais no início do contato das crianças com a segunda língua, por meio de “conversações, jogos, canções, narrativas, rotinas escolares previstas nos projetos” (BRASIL, 2008, p. 32), possibilitando que as crianças aprendam

Formas de intercâmbio, o significado e uso de palavras e expressões e as regras de combinação desta língua. Dado que a escrita envolve processos afetivos e cognitivos, não teria nenhum sentido que as crianças copiassem palavras escritas por outros sem conhecer seu significado. (BRASIL, 2008, p. 32).

Ainda segundo o documento, as instâncias

ideais para introdução da escritura como atividade de uma sociedade letrada deve surgir do desejo e curiosidade das crianças em relação a alguma palavra que lhes chame atenção nas atividades realizadas. As demais habilidades (de ler e escrever) devem ser introduzidas em atividades que tenham significado, com léxico contextualizado, isto é, dentro dos “âmbitos discursivos que o contextualizam e que lhe dão sentido”. (BRASIL, 2008, p. 33).

O documento traz algumas propostas de uso de livros, já que as escolas do Programa contam com bibliotecas bilíngues, bem como sugere materiais autênticos para o trabalho com elementos linguístico-culturais como canções, histórias, lendas, poesias, jogos, etc. Também ressalta a complexidade da compreensão do princípio alfabético e da questão da ortografia, mas em nenhum momento aponta saídas para o trabalho com essas questões.

Após essa contextualização geral da estrutura do Programa, passaremos a discutir alguns conceitos que foram fundamentais para a compreensão do PEIBF, refletindo sobre a importância da formação, inicial e continuada, dos sujeitos envolvidos neste processo. Cabe destacar que este foco de interesse surgiu por meio dos relatos dos educadores envolvidos que, ainda que questionados sobre outros tópicos, recaíam na sinalização de que a formação era necessária e não estava ocorrendo naquele momento.

3 CONCEITOS FUNDAMENTAIS

Para compreensão do Programa, é imprescindível entendermos e refletirmos sobre três conceitos fundamentais que dão sustentação à proposta: fronteira, interculturalismo e bilinguismo. Esses conceitos nos possibilitam enxergar a complexidade da proposta, bem como suas prioridades e objetivos.

Visto que o Programa foi desenvolvido para ser implementado em regiões de fronteira, este será o primeiro conceito a ser discutido. Abrimos um parêntese para destacar que os conceitos aqui explicitados são aqueles defendidos pelos órgãos responsáveis pela elaboração da proposta das Escolas Intercultural Bilingue de Fronteira, principalmente os Ministérios da Educação dos países envolvidos. Desse modo, podem ser encontrados tanto na versão de 2006 como na de 2008, que tratam da estrutura e dos objetivos do Programa.

Buscando conhecer a definição de fronteira, é possível perceber que esse termo nos remete a diversas concepções, dependendo do período em que é analisado. Para o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Faixa de Fronteira é considerada um território que compreende uma faixa interna de 150 km de largura, paralela à linha divisória terrestre do território nacional. Assim, no

Rio Grande do Sul, são 43 municípios que estão localizados nessa faixa.

Segundo o documento do Ministério da Educação,

Definiu-se como lugar privilegiado para o desenvolvimento do Programa o sistema de cidades-gêmeas internacionais, isto é, aquelas cidades que contam com uma parceira no outro país, propiciando as condições ideais para o intercâmbio e a cooperação interfronteiriça”. (BRASIL, 2006, p. 11).

Considerou-se o conceito de fronteira, destacado acima, como fator decisivo para a escolha das escolas que poderiam participar do Programa.

Tendo por base que este espaço fronteiriço é heterogêneo, abre-se, então, a necessidade de inserir uma perspectiva intercultural, pois a diversidade não é apenas linguística, até mesmo porque a linguagem não é vista, aqui, como um sistema abstrato. No mesmo documento, encontramos o entendimento de interculturalidade em dois momentos: primeiro como “um conjunto de práticas sociais ligadas ‘estar com o outro’, entendê-lo, trabalhar com ele, produzir sentido conjuntamente”, segundo, como “conhecimentos sobre o outro, sobre o outro país, suas formas históricas de constituição e de organização”. (BRASIL, 2006, p. 18).

Compreendendo o que é considerada faixa de fronteira e o que se entende por interculturalidade, cabe verificar o que se entende por bilíngue/bilinguismo e tecer algumas reflexões sobre os conceitos, já que estamos tratando de escolas bilíngues. Segundo Richards, Platt e Platt (1997), no Dicionário de Linguística Aplicada, bilíngue é um adjetivo e quer qualificar “Persona que conoce y usa dos lenguas”. Segundo os autores,

En su uso común, el término bilingüe se suele emplear para referirse a una persona que habla, lee y comprende dos lenguas igual de bien (un bilingüe equilibrado), pero una persona bilingüe generalmente tiene un conocimiento mayor de una de las dos lenguas. Por ejemplo quizá pueda: a) Leer y escribir en una sola lengua; b) Utilizar cada lengua en diferentes situaciones (ámbitos – véase ámbito), p.ej. una lengua en casa y otra en el trabajo; c) Utilizar cada lengua para objetivos comunicativos diferentes, p. ej. Una para hablar de la vida en la escuela y la otra para hablar de sus sentimientos. (RICHARDS; PLATT; PLATT, 1997, p. 45).

Tendo em vista que os alunos inseridos nas zonas de fronteira são de uma maneira, ou outra, expostos ao contato com os dois idiomas,

a discussão acerca do que é ser bilíngue se mostra fundamental. Interligado à ideia de interculturalidade, o objetivo do Programa, no que se refere ao bilinguismo, não está restrito ao ensino de língua de maneira abstrata. Assim, a presença do professor nativo da segunda língua é uma maneira de ampliar o ensino/aprendizagem, pois o aluno não terá apenas acesso aos usos da língua, mas um convívio com falantes, possibilitando o contato entre culturas e a oportunidade de conhecer outro modo de organização educacional.

Ser bilíngue, em uma região de fronteira, é uma das possibilidades de reconhecimento do outro, visto que o “o contato com o outro implica necessariamente o contato com a língua falada por ele”. (BRASIL, 2008, p. 20). Esse contato amplia o conhecimento da diversidade cultural e proporciona uma aproximação entre os dois países, e é nesse sentido que os conceitos de fronteira, interculturalidade e bilinguismo se entrecruzam e tornam-se necessários para o desenvolvimento da proposta do PEBIF.

4 O MÉTODO DE PESQUISA

Esta pesquisa caracterizou-se como estudo de campo. Gil (1999; 2009) sugere que a utilização de depoimentos e entrevistas são instrumentos para a coleta de dados para investigações que optam pelo estudo de campo. De acordo com o autor, nesse tipo de investigação a participação dos sujeitos emitindo opiniões e verbalizando as suas vivências no meio de atuação são fundamentais. O envolvimento dos sujeitos deve aparecer, inclusive, no momento de se redigir os resultados, existindo a necessidade de se permitir que as falas dos professores apareçam de forma explícita. Foram utilizados, ainda, documentos que nos auxiliaram a compreender melhor a realidade pesquisada, especialmente porque esse material constituiu-se como a base teórica de todo o trabalho prático que vem ocorrendo nas escolas estudadas.

O campo de estudo foi delimitado entre duas cidades da fronteira Brasil/Uruguai: Jaguarão (no Brasil) e Rio Branco (do Uruguai). As investigações foram feitas em quatro escolas: duas escolas do lado brasileiro e duas do lado uruguaio, que participam do Programa Escola Intercultural Bilíngue de Fronteira. A Escola Municipal Dr. Fernando Corrêa Ribas, em Jaguarão, interagia com a Escola número. 5 de Rio Branco; a Escola Municipal Dr. Marcílio Dias, de Jaguarão, interagia com a Escola 12, em Rio Branco.

Buscamos, primeiramente, conhecer os documentos que sustentam o PEIBF e suas bases teóricas. O material encontrado foi: a versão preliminar do Projeto denominada “Escolas de Fronteira”, de 2006, redigida pelos Ministérios de Educação do Brasil e da Argentina; a versão do Programa, de 2008, na qual percebemos alguns

acréscimos teóricos.

Após o conhecimento das bases da proposta e do seu contexto, procuramos ouvir as avaliações dos docentes envolvidos no Programa nessa fronteira. Eram oito os sujeitos envolvidos no processo no ano de 2011: quatro professoras brasileiras e quatro uruguaias, duas profissionais de cada uma das quatro escolas. Todos os sujeitos envolvidos assinaram termo de consentimento informado, livre e esclarecido, concedendo autorização para participação na pesquisa. A entrevista com as professoras foi feita por meio das seguintes perguntas:

Como você compreende o PEIBF?
Quais escolas fazem parte desse Programa?
Como foi a seleção de escolha dessas escolas?
Quais critérios?
Quais turmas da escola fazem parte?
A escola disponibiliza hora-extra para a elaboração dos encontros?
Quais os critérios para um professor participar?
Houve capacitação?
Como é escolhida a temática dos encontros de capacitação?
Quais as suas expectativas em relação ao Programa?
Quais as expectativas dos alunos para o encontro?
Quais as maiores alegrias ou descobertas positivas?

O modelo de entrevista semiestruturada foi utilizado com cada um dos participantes. Esse instrumento permitiu-nos a realização de explorações mediante as perguntas citadas, previamente elaboradas, relacionadas ao referencial teórico explorado, quando da realização da revisão de literatura. À medida que a entrevista se desenvolvia, surgiam outros temas que forneciam pistas para obtenção de maior profundidade para a coleta de dados, o que sugeria-nos a elaboração de outros questionamentos considerados relevantes. (BELEI et al, 2008; FRASER; GONDIM, 2004).

Os dados coletados foram trabalhados pela alternativa de análise textual discursiva, proposta por Moraes (2003), e constituída sobre a análise de conteúdo de Bardin (2009). Moraes (2003) propõe um ciclo de análise configurado em três etapas (a unitarização, a categorização e a comunicação) que se apresentam como um movimento que possibilita a emergência de novas compreensões. Esse autor compreende que a análise textual discursiva parte de um conjunto de pressupostos em relação à leitura do material que se examina. Os materiais analisados constituem um conjunto de significantes, e o pesquisador atribui a eles significados a partir de seus conhecimentos e teorias.

Essa modalidade de análise mostrou-se oportuna para a compreensão dos dados coletados e serviu como ponte para a produção dos resultados constituídos de informações pertinentes para que se atingisse o objetivo. Apresentamos, a seguir, os resultados das análises das entrevistas com os sujeitos envolvidos e das fontes documentais utilizadas.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Acreditamos ser interessante abordar, primeiramente, qual a concepção das entrevistadas a respeito do PEIBF. Nesse sentido, observamos que nem todas possuem o mesmo conhecimento sobre o Programa. Para algumas, o foco está na língua e, para outras, nas questões interculturais. Demonstrando a concepção em que o foco está na língua, a primeira entrevistada, ao responder o que é o Programa, diz que

[...] é para trabalhar com os alunos do Uruguai, então a finalidade é de ter um maior contato. Eles no caso com a nossa língua e os meus daqui com a língua deles, por ser cidades de fronteira para eles terem mais contato de uma língua com a outra. (Informação verbal)³.

Dessa forma, o contato linguístico é ressaltado na fala da professora que, em nenhum momento, faz referência às questões interculturais. Na mesma direção dessa concepção, o Sujeito B relata que

O Projeto Bilingue é um projeto onde a gente desenvolve a experiência de duas línguas nessa região que a gente vive, de fronteira, Que a gente convive no comércio, na própria família. A gente tem parentes uruguaios, então essa é uma experiência que a gente tem e está trazendo para a sala de aula. Este é o Projeto Bilingue. (Informação verbal)⁴.

Aqui também é possível observar que a visão do Programa recai sobre a língua, já que é destacado o uso das duas línguas em uma região de fronteira, no cotidiano. Na verdade, o foco deveria estar nos conteúdos interculturais que devem ser trabalhados através da segunda língua e não na segunda língua. Além disso, encontramos o aspecto econômico, muito presente nas regiões fronteiriças, principalmente com a implementação dos "free shops". Ainda que possamos inferir que as questões culturais estejam implícitas quando a docente relata que tem parentes uruguaios e essa é uma experiência que se traz para a sala de aula, em nenhum momento mencionou as questões interculturais. A segunda língua deveria ser apenas o instrumento de interação e de apresentação e discussão dos temas interculturais e não objeto de ensino.

Apesar de algumas professoras fazerem referências a essas questões, mesmo entre elas há certa divergência: para algumas, o foco está em conhecer o que há de comum entre as “duas” culturas; para outras, nas diferenças entre ambas. O sujeito que se refere a duas culturas e, ao final, a uma “cultura de fronteira”, aponta:

Para conocer las dos culturas a través del idioma utilizando más que nada la parte oral de la lengua y como es un abordaje progresivo... tenemos que empezar por el tema de la realidad después sí, ampliar a la escritura ya para clases de los más grandes. Digo, pero en sí es eso, conocer, intercambiar, conocer más la cultura de frontera que es distinta del resto de las demás zonas, tanto de Brasil como de Uruguay o de las otras fronteras donde se lleva a cabo... pero utilizando la herramienta de lengua, sobre todo la lengua oral. (Informação verbal)⁵.

Essa docente enfatiza uma terceira, a “cultura de fronteira”, assinalando que é uma cultura única, distinta das demais regiões e, portanto, deveria ser foco de trabalho no PEIBF. As temáticas de estudo deveriam ser retiradas dessa realidade. Reitera, afirmando que

Y en eso se basa el proyecto, de que de alguna manera nos podamos comunicar y que podamos comprender mejor nuestra cultura y que nuestra cultura es distinta del resto del territorio, es distinta a Melo, es distinta a 20km más allá ya es distinto [...]. (Informação verbal)⁶.

Também essa docente enfatiza a importância do uso da língua oral, em consonância com a ideia central do projeto que, no nosso entender, é uma perspectiva aquisitiva de língua. (KRASHEN, 1982; 1985). A língua é o instrumento de interação, não algo a ser ensinado, como propõe a próxima entrevistada:

Então, na realidade, o projeto, ele não tem por finalidade nenhuma, como é que eu vou te dizer? Ensinar espanhol para as nossas crianças e nem muito menos ensinar o português para as crianças do outro lado. Não é essa a finalidade do projeto. A finalidade do projeto é trabalhar com questões interculturais, em uma outra língua, e a partir daí as crianças terem acesso a outra língua, mas não tem por finalidade nenhuma, o ensino da outra língua. (Informação verbal)⁷.

A língua, na perspectiva da docente, vai de encontro ao que propõe o Programa, pois é vista

como instrumento de interação e não como objeto de aprendizagem. A mesma professora afirma que

Ele [PEIBF] não tem por finalidade ensinar uma outra língua, apenas proporcionar à criança momentos de interculturalidade sobre questões diversas, isso é o projeto bilingue, entendeste? (Informação verbal)⁸.

Contudo, ainda que seja esse o foco, afirma que há dificuldade na escolha das temáticas, acusando a falta de assessoria às professoras “porque como não tem assessoria, as maestras não sabem escolher o tema intercultural e isso já aconteceu”. (Informação verbal)⁹.

Todos os entrevistados foram unânimes em considerar que uma das lacunas do projeto refere-se à falta de formação continuada. Para a execução de um Programa que envolve uso de distintas línguas, às vezes nem tão próximas aos docentes e discentes envolvidos, como parecem pressupor as bases do Programa, imprescindível seria uma formação continuada, um acompanhamento das atividades realizadas pelos órgãos competentes para um melhor desenvolvimento da proposta. Essa formação deveria contemplar, também, o conhecimento mínimo das línguas em uso, considerando-as indispensáveis à interação. Essa nossa percepção se justifica pela seguinte fala:

Eu passei por várias situações dentro da sala de aula, que eu não entendi o que estava passando e aí quando eles falam rápido demais, aí mesmo que tu não entendes. Fica uma situação difícil, então eu acho assim, o Projeto é legal, a ideia é muito boa. Se ela fosse amparada com tudo aquilo que deveria ser. Um Projeto, uma ideia boa assim, mas ela [...] A gente não tem [...] além da orientação que não está tendo. (Informação verbal)⁹.

Todas concordam que são as crianças que escolhem a temática, ainda que uma delas assegure, como já mencionado, que as maestras, por falta de assessoria, não sabem escolher os temas. No documento sobre as Escolas de Fronteira de 2006 (versão preliminar) está explicitado que

O planejamento conjunto é um dos momentos em que a professora conta com a assessoria pedagógica local disponibilizada pela escola ou pelos ministérios. (BRASIL, 2006, p. 28).

De qualquer forma, chegamos a observar, pelas falas das docentes brasileiras, que as crianças uruguaias são levadas a solicitar os temas que estão dentro dos conteúdos curriculares, influenciadas, talvez, por suas professoras, o que não ocorreria no

lado brasileiro

[...] e aí aproveitam também a brasileira para fazer uma atividade diferenciada, para dar aquele conteúdo que ele [professor uruguaio] também é responsável por dar, né? Não sei [...] Fiquei analisando [...] sistema digestivo? Com tanta coisa que tem, né? [...] Para criança? [...] podia ser um tema mais interessante para eles, mas eu achava uma maneira de desenvolver este tema que eu conseguisse trabalhar, mas agora eu estou meio assustada [...]. (Informação verbal)¹⁰.

O documento assinala que

A metodologia de projetos tem sido pauta de momentos de formação nas diferentes escolas desde que foi consensuada pelos ministérios da educação dos dois países na Reunião Técnica de Brasília em junho de 2005. (BRASIL, 2006, p. 30).

No entanto, reconhece que

Há um percurso longo a ser feito até que o corpo docente das escolas esteja devidamente familiarizado com suas práticas, o que será obtido paulatinamente à medida em que se envolvam com essa metodologia” (BRASIL, 2006, p. 30).

Mesmo assim, a falta de assessoramento segue marcada na fala dos sujeitos.

Respondendo sobre o andamento do Programa e reiterando a necessidade de familiarização dos docentes com as práticas, a docente explicita

Cosa que vemos complicado, porque si no tenemos asesoramiento técnico, solos no podemos seguir, porque estamos haciendo todo por cuenta nuestra. Digo, pero como cada año se incorporan colegas nuevos, porque al ser extensivo sí o sí, se van a incorporar colegas nuevos, que es lo pasa con mi colega de la tarde, ella no tiene ni idea de esas cosas que te estoy hablando, por ejemplo, ella no tiene ni idea, porque no estuvo el año pasado en todas las jornadas que estuvimos nosotros. Hace dos años, nada más que estoy, sé más porque que el año pasado tuvimos esto. (Informação verbal)¹¹.

No documento aparecem os termos “assessoramento pedagógico e momentos de formação nas diferentes escolas”, duas práticas que parecem não ter ocorrido nos últimos tempos. A falta de suporte e de recursos financeiros também são

pontos apontados pelos docentes.

No documento, quando o Programa estava a cargo do Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística – IPOL – a função de acompanhamento e assessoria pedagógica ficava respaldada por esse órgão, “[...] cujos assessores periodicamente visitam as escolas de fronteira”. (BRASIL, 2006, p. 33). Nos dias atuais, todavia, parece não haver clareza quanto à responsabilidade de acompanhamento, assessoria e formação. Ainda no referido documento está amparado o suporte teórico base do Programa:

Estas equipes participam do planejamento conjunto das escolas-espelho, propiciam discussões sobre didática das línguas e sobre o trabalho com projetos de aprendizagem para a escola, assistem periodicamente algumas aulas para colaborar no aprimoramento da ação docente das professoras, organizam a relatoria do PEIBF e ajudam a manter as comunicações entre todas as instâncias de organização do trabalho. (BRASIL, 2006, p. 33).

Destaca, ainda, o Sujeito C, que, no ano de 2011, seguiram realizando o Programa por comprometimento, embasando-se na capacitação de 2010, mas que os novos professores que comecem a participar, ficaram sem esta formação e que, assim, é impossível continuar.

Pero ese es uno de los problemas, que no tenemos este, asistencia técnica ni de parte de Brasil ni de parte de Uruguay, que no tenemos, este, dinero para insumo, para los viajes, esta es una escuela carenciada, muy carenciada que no nos da para pagar este, cosas extras de la escuela. No recibimos dinero para comprar material [...] Además, no tenemos tiempo extra en nuestra casa, de sentarnos a organizar un tema, buscar materiales, digo [...] Esos son los primeros problemas. (Informação verbal)¹².

Quanto à formação, à falta de comprometimento das instâncias superiores, o Sujeito B diz que

[...] faria parte do Projeto, o professor ter uma orientação e fazer reuniões [...] Fazemos as reuniões pedagógicas, mas não houve nada, seminário, nada que fosse referente ao Projeto. Nada! Este ano nada! (Informação verbal)¹³

Reiterando que as assessorias pedagógicas não estão sendo realizadas como prevê o documento.

Essa ausência no planejamento é referida tanto pelas docentes brasileiras como pelas

uruguaias, como podemos observar quando a terceira entrevistada afirma que

A nosotros nos seleccionan igual, después si [...] tenés o no tenés capacitación! Digo que ese es uno de los problemas que hemos tenido este año, que quedamos sin capacitación. Por ningún lado, ni por la parte de Brasil, ni por la parte de Uruguay. (Informação verbal)¹⁴.

O hiato apontado pela docente é reafirmado no decorrer de sua fala, parecendo haver uma falta de apoio das instâncias superiores, ao deixar todos sem um acompanhamento do trabalho:

[...] y en coordinación Brasil/Uruguay nos daban el asesoramiento, que a veces hacían en la Casa de Cultura o a veces hacían acá [...] pero este año, eh [...] venció el contrato, no nos renovaron el contrato a ellos, de ninguna universidad de Brasil, no han hecho cargo del Proyecto y ahora quedamos sin. Y Uruguay tampoco, ¿no? Tampoco hemos recibido apoyo de Uruguay. (Informação verbal)¹⁵.

A docente segue reiterando que já houve capacitação, mas que simplesmente, de um momento a outro, parou de acontecer

Porque, lo que te decía no tenemos, este [...] técnicos que nos formen. Pero el año pasado teníamos jornadas de ocho horas y nuestro horario son de cuatro, o sea, que yo que trabajo de tarde tenía que venir de mañana y me pasaba todo el día en esta jornada, o sea que sí [...] pero este año no, no porque por ese problema quedamos si. (Informação verbal)¹⁶.

Uma das professoras brasileiras resume todas as dificuldades, ano após ano, em que o Programa se realiza na fronteira Jaguarão/Rio Branco, enfatizando que, no ano de 2011, a formação foi a questão mais comprometida:

Eu posso te responder assim: Em 2009, a maior dificuldade do projeto foi falta de verba,... 2009. 2010 nós recebemos a verba para o transporte porque em 2009 nós não tínhamos dinheiro para transporte nem para material então a verba foi o pior, o pior entrave. 2010 foi a verba para material, porque nós, o IPOL pagou para nós o transporte, a assessoria do IPOL recebeu do Ministério da Educação uma verba que disponibilizou aos municípios que tinham problemas de transporte então, veio direto do MEC para o IPOL e o

IPOL repassou para o responsável pelo transporte aí nós ficamos com o entrave que era o problema da verba para material. 2011 nós temos a verba para o transporte, temos a verba para material, não temos a assessoria... então, 2011 o maior entrave é a falta de: o que fazer? Como fazer? quem dá a formação? Quem ensina? Quem orienta? (Informação verbal)¹⁷.

As dificuldades começam nos recursos materiais e passam pela formação de recursos humanos. Mesmo assim, acreditamos na validade do Programa, assim como acredita a maioria dos sujeitos (docentes) envolvidos e a “pertinência” de uma formação ancorada na troca de experiência, diálogos e reflexão em que os docentes possam compartilhar suas práticas, suas angústias e alegrias. Como aponta o Sujeito D:

Esse ano não, porque quem nos trazia as informações era a assessoria, e assim, eram realizados encontros, onde nós podíamos participar. Nós encontros que eram realizados em Brasília no início do ano, e ao final do ano. E no final do ano, um encontro em Porto Alegre de todas as fronteiras, todas as fronteiras do Brasil, participavam apresentando o que haviam trabalhado. Com relatos, relatos de dificuldades, relatos das experiências, pontos positivos, pontos negativos e através disso a assessoria organizava melhor o trabalho para o ano seguinte, e quem tava dentro do, do, do próprio projeto também tinha condições de visualizar olha esse problema não é só da minha fronteira, lá na fronteira lá do outro lado também acontece [...] Não houve capacitação. Houve formação, a assessoria do IPOL vinha, em 2009, realizou algumas conversas e ensinou os professores, capacitou os professores, como é que se fazia o planejamento, como é que se fazia o cruce, como é que isto tinha que acontecer e como é que [...]. (Informação verbal)¹⁸.

Nessa fala, percebemos a importância de que conhecendo o outro viríamos a conhecer melhor a nós mesmos, principalmente neste contexto fronteiriço, no qual os dois países dividem suas conquistas, seus anseios e suas dificuldades. O olhar que lançamos ao outro pode desvendar aspectos da nossa realidade que até então não se faziam perceptíveis.

Além da formação, é mencionada, na entrevista, a falta de recursos materiais, o que certamente dificulta a consecução do trabalho. O Sujeito C acusa, ainda, a falta de comunicação, de compromisso e de tudo mais que envolve o programa, assinalando, apesar disso, que é preciso

apoio para que ele não termine:

El objetivo es, bueno, poder solucionar todo eso, que ahora el objetivo más reciente que tenemos es lograr el apoyo de UNESCO, para que esto no se termine como proyecto, porque en realidad es un proyecto de MERCOSUR [...] entonces, el MERCOSUR no está haciendo nada por el proyecto, no está funcionando como tal. Los países no están funcionando como tal. Porque uno dice una cosa, otro dice otra. Ninguno [...] Falta comunicación, falta compromiso, falta de todo. No nuestro, no de los docentes que somos los que llevamos [...] ponemos en práctica el proyecto, pero falta todo eso. Y bueno, yo creo que el objetivo ahora es tratar de solucionar esas cosas para que el proyecto continúe el año que viene. (Informação verbal)¹⁹.

Embora as lacunas apontadas pelo Sujeito C, no documento consta a referência à Comissão Curricular de Projetos que teria iniciado seus trabalhos em junho de 2006 e seria constituída por

Membros de cada um dos dois ministérios nacionais, dos sistemas regionais gestores das escolas envolvidas (secretarias municipais, estaduais e províncias) e pelas assessorias pedagógicas. (BRASIL, 2006, p. 21).

Podemos perceber, então, a falta de consistência entre o documento e o que realmente ocorre no desenvolvimento do Programa nesta fronteira.

6 CONCLUSÃO

O ensino, na contemporaneidade, não se restringe às atividades com foco nos conteúdos descontextualizados. No campo da linguagem, os estudos empreendidos a partir dos anos 70/80 consolidaram a abordagem linguística com a ênfase no processo comunicativo, e não mais no conjunto abstrato de normas e regras gramaticais.

Essas mudanças nos encaminham a pensar a escola em sua complexidade: tanto em seu aspecto de representação social quanto em sua potencialidade de subversão dos valores culturais dominantes. Nessa última perspectiva, a escola constitui-se como um espaço sempre em construção, visto que os valores que embasam sua filosofia e pedagogia são transitórios.

Em um espaço fronteiriço, como é o caso apresentado neste trabalho, a reflexão dos conceitos tradicionais de ensino torna-se urgente e inevitável, pois a ruptura com a homogeneidade

da língua é constatada cotidianamente, ou seja, o Outro, no espaço fronteiriço, não é uma abstração teórica. Por isso, o conhecimento puramente linguístico não é o suficiente para a interação entre as fronteiras; é necessário o conhecimento cultural para percebermos, em relação ao Outro, nossas semelhanças e nossas diferenças.

É, nesse sentido, que este trabalho trouxe essas reflexões conceituais imprescindíveis para compreensão do Programa Intercultural Bilingue de Fronteira, tais como Fronteira, Interculturalidade e Bilinguismo. Esse Programa apresenta-se como uma possibilidade de levarmos para o contexto escolar fronteiriço os estudos e acordos políticos entre os países do MERCOSUL.

No entanto, o interesse político e econômico não pode desvincular-se de uma metodologia pedagógica adequada ao objeto de promover a interação cultural entre os países. Destacamos isso porque na análise dos dados percebeu-se que a ausência de formação inicial e continuada foi apontada como um dos fatores que inviabilizou o sucesso do Programa nesta região.

Essa formação mostra-se necessária para a discussão tanto dos aspectos teóricos que permeiam a proposta, como os já citados acima, quanto para o desenvolvimento de metodologias que sejam adequadas ao público alvo. Para tanto, necessário se faz uma formação continuada, capaz de acompanhar os processos, subsidiando os protagonistas com as discussões pertinentes.

Destaca-se essa preocupação porque no texto do documento do PIBIF se observa a falta de explicitação de referenciais teóricos utilizados. A inclusão de teorias de base como as que discutem letramento e alfabetização e a necessidade de formação dos educadores neste sentido não estão embasadas teoricamente.

Nas considerações finais do documento versão 2008 é afirmado que o documento sintetiza as concepções iniciais e experiências vivenciadas pelas escolas envolvidas no período de implementação do Programa Brasil e Argentina e que teve a contribuição de quase 200 professores e demais sujeitos que se encontraram no I Seminário Internacional sobre as Escolas Bilingues de Fronteira, realizado pelo Ministério da Educação do Brasil em 31 de julho e 1º de agosto de 2006 em Foz do Iguaçu. Apesar dessa assertiva, não se percebe no decorrer do texto a voz desses sujeitos, por isso, trabalhos como este são os sinalizadores de como estão acontecendo as ações em regiões específicas, como é o caso desta fronteira; servem, também, para lembrar uma história que ocupa lugares restritos sem que, muitas vezes, o conhecimento seja compartilhado e retroalimentado.

A interlocução escola/universidade/poder público é de fundamental importância para qualificar o ensino, desde a escola básica até a educação

superior e para depois dela. Propomos, para ações como esta, a participação do discente universitário pelo fato de contribuírem para sua formação, pois, é na retroalimentação escola/universidade que se qualificam as práticas educativas. Assim, propostas como a do PEIBF, se bem administradas, tornam-se totalmente viáveis para a concretização dessa interlocução. Ao propor essas ações, o governo deve criar mecanismos para acompanhá-las e subsidiá-las, oferecendo formação, capacitação e recursos.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2009.

BELEI, R. A. et al. O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 30, p. 187-199, jan./jun. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. *Escolas de fronteira*. Brasília, DF, 2006.

_____. Ministério da Educação. **Escolas de fronteira**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Escolafronteiras/doc_final.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2012.

FRASER, M. T. D.; GONDIM, S. M. G. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 14, n. 28, p. 139-152, 2004.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

KRASHEN, S. D. **Input hypothesis: issues and implications**. London: Longman, 1985.

_____. **Principles and practice in second language acquisition**. Oxford: Pergamon Press, 1982.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132003000200004&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 14 mai. 2010.

RICHARDS, J. C., PLATT, J.; PLATT, H. **Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lengua**. Versión española y adaptación de Carmen Muñoz Lahoz y Carmen Pérez Vidal. Barcelona: Ariel Referencia, 1997.

Notas

¹ Tratado assinado em 1991 entre Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai, que teve como objetivo a criação de um mercado comum entre estes países, formando o que foi popularmente chamado de MERCOSUL.

² Esta informação foi retirada do documento "Escolas de Fronteiras".

³ Dados retirados da entrevista realizada com o sujeito A.

⁴ Dados retirados da entrevista realizada com o sujeito B.

⁵ Dados retirados da entrevista realizada com o sujeito C.

⁶ Dados retirados da entrevista realizada com o sujeito C.

⁷ Dados retirados da entrevista realizada com o sujeito D.

⁸ Dados retirados da entrevista realizada com o sujeito D.

⁹ Dados retirados da entrevista realizada com o sujeito D.

¹⁰ Dados retirados da entrevista realizada com o sujeito D.

¹¹ Dados retirados da entrevista realizada com o sujeito B.

¹² Dados retirados da entrevista realizada com o sujeito C.

¹³ Dados retirados da entrevista realizada com o sujeito C.

¹⁴ Dados retirados da entrevista realizada com o sujeito C.

¹⁵ Dados retirados da entrevista realizada com o sujeito B.

¹⁶ Dados retirados da entrevista realizada com o sujeito C.

¹⁷ Dados retirados da entrevista realizada com o sujeito C.

¹⁸ Dados retirados da entrevista realizada com o sujeito D.

¹⁹ Dados retirados da entrevista realizada com o sujeito D.

²⁰ Dados retirados da entrevista realizada com o sujeito C.

Cristina Pureza Duarte Boéssio

Licenciada em Artes Visuais e Letras: Língua Espanhola
Doutora em Educação no PPGE/FaE/UFPel
Professora Adjunta da Universidade Federal do Pampa/
Campus Jaguarão (UNIPAMPA)
Email: cristinapdb@hotmail.com

Bento Selau da Silva Junior

Educador Físico
Doutor em Educação pela Universidade Federal de
Pelotas
Professor da Universidade Federal do Pampa/Campus
Jaguarão (UNIPAMPA)
Email: bentoselau@gmail.com

Yanna Karlla Honório Gontijo Cunha

Graduanda em Letras/Espanhol da Universidade Federal
do Pampa/Campus Jaguarão (UNIPAMPA)
Email: yannakarlla1@hotmail.com

Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA

Rua Conselheiro Diana, nº650. - Jaguarão/RS
CEP: 96300-000