

**ALUNOS “BRASIGUAIOS” EM MOVIMENTO NA TRÍPLICE FRONTEIRA: NOVAS
POSSIBILIDADES E NOVOS LIMITES NA INTEGRAÇÃO DO ALUNO “BRASIGUAIO”**

**ALUMNOS “BRASIGUAIOS” EM MOVIMIENTO EM LA TRIPLE
FRONTERA: NUEVAS POSIBILIDADES Y NUEVOS LIMITES EM LA INTEGRACIÓN
DEL ALUMNO “BRASIGUAIO”**

**“BRAZIGUAYAN” STUDENTS IN MOVEMENT IN THE TRIPLE BORDER: NEW
POSSIBILITIES AND NEW LIMITS ON THE INTEGRATION OF THE “BRASIGUAYN”
STUDENT**

Marli Terezinha SzumiloSchlosser

Doutora em Geografia
Professora do curso de Geografia da UNIOESTE - Campus de Marechal Cândido Rondon
Membro do ENGEO – Grupo de Pesquisa em Ensino e Práticas de Geografia
marlich20@hotmail.com

MargareteFrasson

Mestranda em Geografia, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – Campus de Francisco Beltrão
Membro do ENGEO – Grupo de Pesquisa em Ensino e Práticas de Geografia
marga.sti@hotmail.com

Resumo: Esse artigo tem como objetivo analisar a imigração de alunos da educação primária ou primeira etapa da Educação Básica, do Paraguai para o Brasil, nos últimos cinco (05) anos - 2007/2011 – para escolas públicas municipais de Santa Terezinha de Itaipu-PR. Busca-se compreender como se encontram os alunos “brasiguaios”, matriculados em escolas de bairro, dentro da dinâmica estrutural do ensino, dinâmica norteadada pelo Bloco Econômico MERCOSUL. Aponta-se a Geografia como disciplina com potencial para auxiliar o aluno em seu processo de integração e reconstruir a própria identidade, ao elucidar o espaço de vivência na fronteira, marcado pelas contradições que ocorrem entre as diferentes geografias, que ocasionam a defasagem idade/série, considerada como indicador de fracasso escolar pelo SEM – Setor Educacional do Mercosul. O processo classificatório desenvolvido pela equipe pedagógico-administrativa da escola, ao atender a legislação vigente, para inserir o aluno na série em que dará continuidade aos estudos e o trabalho metodológico em Geografia, pelo professor regente, apresentam-se como possibilidades para a compreensão da Tríplice Fronteira Educacional.

Palavras-chave: Mercosul; Tríplice Fronteira; Alunos Brasiguaios.

Resumen: Ese artículo tiene como objetivo de analizar, la inmigración de alumnos de la educación primaria o primer ciclo de la Educación Básica, del Paraguay para el Brasil, en los últimos cinco (05) años - 2007/2011 - para las escuelas públicas municipales de Santa Terezinha de Itaipu-PR. Buscarse comprender como se encuentran los alumnos “Brasiguaios”, matriculados en escuelas de barrio, dentro de la dinámica estructural de la enseñanza, norteadada por El Bloque Económico Mercosur. Apuntase la Geografía como disciplina con potencial para auxiliar el alumno en su proceso de integración y reconstruir la propia identidad, al elucidar el espacio de vivencia en la frontera, fijado por las contradicciones que ocurren entre las diferentes geografías, que ocasionan la edad/série, considerada como indicador de fracaso escolar por el SEM – Sector Educacional del Mercosur. El proceso clasificatorio desarrollado por la equipo pedagógico y administrativa de la escuela al atender la legislación vigente, para introducir el alumno en la serie en que dará

continuidad a los estudios y el trabajo metodológico en Geografía, por el profesor regente se presentan como posibilidades para comprensión da Triple Frontera Educacional.

Palabras llave: Mercosur; Triple Frontera; Alumnos Brasiguaios

Abstract: This article aims to analyze the migration of students from primary education or first stage of basic education, from Paraguay to Brazil in the last five (05) years - 2007/2011 - for public schools of Santa Terezinha de Itaipu, PR. It searches to understand how the "braziguayan" students are, enrolled in neighborhood schools within the structural dynamics of teaching, guided by the Mercosur economic block. It points to geography as a discipline with the potential to help the student in his integration process and reconstruct his own identity, the elucidate the living space at the border, marked by contradictions that occur between different geographies, which cause age / grade mismatch, considered as an indicator of school failure by SEM - Mercosur Education Sector. The classificatory process developed by teaching and administrative staff of the school to meet with current legislation, to place the student in the series that will continue the studies and methodological work in geography, by the teacher, presenting themselves as possibilities for understanding the Triple Border Education.

KeyWords: Mercosur; Triple Border; Braziguayan Students.

1. Introdução

O presente trabalho resulta de pesquisa, discussões, estudos e análises, junto ao Laboratório de Ensino de Geografia (LEG) e Linha/Grupo de Pesquisa Ensino e Práticas de Geografia (ENGEO), pelas autoras. Fruto de inquietude surgida na última década e identificada no interior da escola pública. De um lado há a legislação dos países do Mercado Comum do Cone Sul, o Mercosul, que apresenta pontos congruentes na elaboração das reformas educacionais, que seguem diretrizes apontadas pelo Setor Educacional do Mercosul (SEM), na busca por maior eficiência¹, eficácia² e efetividade³. De acordo com Anastasia (2008, p.30), nesses países “[...] a recente experiência democrática, sob a vigência de acentuadas desigualdades econômicas e sociais, e a necessidade de dinamizar a participação dos jovens nos mercados de trabalho explicam a ênfase concedida às políticas orientadas para o *nível básico*” (grifo do autor). Do outro lado, fazendo parte dessa mesma realidade, porém, na outra ponta do sistema, encontra-se a criança real – criança que tem identidade, sonhos e expectativas. Intermediando essas duas situações, demarcando o limite, ali está a escola, que recebe o aluno migrante e age com certa temeridade e incerteza quanto às posições a serem tomadas frente à situação de oficializar a sua permanência com sucesso no sistema educacional.

Esta pesquisa busca compreender a Tríplice Fronteira sob o ponto de vista educacional, realidade na qual, em uma margem, está a legislação que é pensada para atender ao sistema

¹ O conceito de eficiência aplicado à avaliação da educação representa, por exemplo, a capacidade de ofertar escolas e demais insumos educacionais, utilizando-se os recursos de forma racional. (ARAÚJO; CONDE; LUZIO, 2004, p. 127).

² Um indicador de eficácia é dado pela capacidade dos sistemas de ensino para atenderem à população escolar, na faixa etária correspondente a cada nível de ensino considerado, com baixas taxas de repetência e altas taxas de conclusão. (ARAÚJO; CONDE; LUZIO, 2004, p. 127).

³ Por sua vez, efetividade refere-se às medidas de aprendizagem dos componentes curriculares ofertados aos alunos (ARAÚJO; CONDE; LUZIO, 2004, p. 127).

capitalista de produção no Bloco Econômico, pelo reconhecimento de que a educação seria o elemento-chave da integração a garantir a expansão comercial e o consequente aumento da competitividade da região no mercado global; na outra margem, encontra-se o aluno “brasiguai”⁴, que de acordo com informações obtidas por meio de entrevistas com os professores, são quietos e introvertidos, lutam para conviver nesse espaço de contradição entre as duas culturas: a que ele traz consigo de outro país, cujas práticas escolares apresentam uma cultura ligada ao castigo por errar, e a que se apresenta no espaço de convivência da escola atual, que ele ainda não conhece. Em contato com esses dois limites, está a escola, que, nesse contexto, teria a finalidade de auxiliar o aluno no processo de passagem pela fronteira, ajudando-o a vencer a complexidade da constituição desse espaço. Complexidade esta, presente nas relações e nas práticas sociais, marcadas pela existência do outro, cujo encontro de identidades forma o hibridismo. Ela mesma, a escola, constitui-se, porém, em fronteira, por encontrar-se diante de determinados limites e de desconhecimento para agir nessa situação de alteridade⁵. De acordo com Costa e Moretti (2010), “[...] só existe fronteira porque identificamos algo diferente do que nos é comum, e a isso chamamos de ‘outro’, pois a partir do momento em que reconhecemos esse ‘outro’ ocorre a afirmação da nacionalidade, ou do ‘diferente’.”

Se a área de fronteira é uma área de transição, conforme aponta Martin (1994), o processo de passagem por essa área de transição⁶ deixa marcas na criança migrante.

A legislação, o aluno e a escola formam a Tríplice Fronteira Educacional neste estudo sobre alunos “brasiguaios” do ensino fundamental, séries iniciais.

Para essa análise, considerou-se Anastasia (2008, p. 29):

[...] as variáveis do contexto mais amplo em que se insere a questão educacional, com ênfase para as dimensões político-institucional, sociodemográfica e econômica, tendo em vista os significativos e conhecidos impactos que essas variáveis produzem sobre o desempenho dos indicadores educacionais, especialmente em regiões como a América do Sul, marcadas por profundas desigualdades econômicas e sociais.

A pesquisa se efetivou junto às escolas públicas municipais⁷ de Santa Terezinha de Itaipu-PR, priorizando-se as localizadas nos bairros, por apresentarem maior demanda de alunos brasiguaios

⁴Para esta pesquisa, a denominação *brasiguai* é atribuída aos descendentes de brasileiros vindos do Paraguai para o Brasil neste início de século, já apresentando uma miscigenação étnica e trazendo consigo uma nova identidade, que não é mais nem brasileira, nem paraguaia, e sim de migrante brasiguai. Trata-se de famílias que vivem em situação de exclusão e/ou de reclusão socioespacial há gerações.

⁵Neste artigo a palavra *alteridade* é utilizada para conceber o que se apresenta diferente daquilo que nos é comum, pelas imagens que fabricamos sob as condições políticas, econômicas e culturais encontradas nas conjunturas em que a existência se realiza.

⁶Entende-se essa área de transição como fronteira propriamente dita, e todas as demais fronteiras subjetivas que vão surgindo à medida que o aluno vai se inserindo no processo educacional.

⁷Escola Municipal "Alexandre Zilli Netto", Escola Municipal "Cecília Meireles", Escola Municipal "Monteiro Lobato", Escola Municipal "Nossa Senhora do Carmo", Escola Municipal "Olímpio Sprícigo".

matriculados oficialmente ou pseudomatriculados⁸. A partir do levantamento da existência desses migrantes, obtiveram-se, junto à equipe pedagógico-administrativa, através de entrevista⁹, os procedimentos metodológicos que se converteram e se convertem em ações pedagógicas para a inserção do aluno na série adequada (equivalência de estudos) e a forma como são desenvolvidos os trabalhos com as diferentes disciplinas para atender ao aluno em questão. A partir disso, foi desenvolvida entrevista temática com a totalidade dos professores que trabalham as disciplinas de Geografia e História. Considerou-se o Setor Educacional do MERCOSUL (SEM), que estabelece que a aprendizagem deve ser entendida como um processo cultural, com foco no ensino de línguas, História e Geografia (para ampliar o conhecimento mútuo sobre os povos da região e fortalecer a identidade regional). Junto ao setor de documentação escolar do Núcleo Regional de Educação de Foz do Iguaçu-PR foram obtidos dados sobre a legislação aplicada à equivalência de estudos. A adequação idade/série, analisada através de gráficos inseridos no contexto deste trabalho, se concretizou pela coleta de dados das matrículas e pré-matrículas (caso específico de alunos sem registro de nascimento) junto ao Sistema Educacional de Registro Escolar das secretarias das escolas municipais.

O texto está dividido em três partes. Na primeira, são analisadas as concepções sobre a fronteira, elaboradas por teóricos e pesquisadores. Na segunda, o aluno de fronteira, a realidade concreta vivida pelos alunos brasiguaios na condição de migrantes, especificamente da Tríplice Fronteira, integrante do Bloco Econômico Mercosul. A terceira traz a Geografia para o centro do debate, “[...] não somente como ciência, mas também como prática escolar, como prática de vida, prática que os alunos e nós praticamos”. (CASTROGIOVANNI, 2007, p.43). Por serem no local, ficam evidentes os nós das redes de inter-relações que ocorrem no espaço, parte de uma economia globalizada (MOREIRA, 2006), atuando sobre os grupos sociais com “historicidades desencontradas” (MARTINS, 1997, p.182). A leitura geográfica permitiu identificar, nesse espaço de vivência, as contradições que, ao mesmo tempo, se apresentam como possibilidades, a exemplo de o aluno migrante aprender uma nova língua, o português, passando a constituir-se em limite, ao ter que esquecer a que já domina, o espanhol, quando a escola não parte do idioma conhecido do aluno para ensinar o novo. Isso faz com que o processo de passagem na fronteira se torne doloroso para o aluno migrante, obrigando-o a fazer uso de atitudes de silenciamento, ou seja, ele passa a se apresentar reservado e em “invisibilidade”, retraído, para não ser visto pelo olhar hegemônico da escola, onde o Estado (GENTILI, 2004) se faz ínfimo como financiador da escola pública, masculinante quando decide, de forma centralizada, o conhecimento oficial que deve permear o ensino nos estabelecimentos educacionais. O ensino de Geografia poderia ser, na essência, uma possibilidade de lidar com as barreiras

⁸No contexto, pseudomatriculados são alunos frequentando a escola, mas encontram-se sem documento (registro de nascimento), ou em processo de classificação, assim ainda não se encontram oficialmente matriculados e inseridos no Sistema Educacional de Registro Escolar (SERE).

⁹Dois critérios foram adotados para a escolha dos entrevistados: (i) estar envolvido na problemática estudada, ou seja, fazer parte das escolas analisadas, ou de outro segmento do sistema de ensino e/ou comunidade e ter contato com migrantes “brasiguaios”; (ii) apresentar possibilidade de contribuir na resposta à questão de como se encontram os alunos “brasiguaios”, matriculados em escolas de bairro, dentro da dinâmica estrutural, do ensino, norteada pelo Bloco Econômico MERCOSUL.

criadas pela alteridade, porém o olhar hegemônico das escolas e constitui em limite, quando, no trabalho metodológico, é ignorada a historicidade do aluno enquanto cidadão fronteiriço.

2. Fronteira: O Espaço da Contradição

As Três Fronteiras entre Brasil (Foz do Iguaçu), Paraguai (Ciudad del Este) e Argentina (Puerto Iguazú), espaço construído e reconstruído pelas ações dos respectivos Estados nacionais, é um cenário que se apresenta incompreensível, à primeira vista, pelo emaranhado de relações e de inter-relações que se estabelecem na vigência de uma polilegislação, aplicadas às dimensões político-institucional, demográfica e econômica. A fronteira, que recebe conotações diferenciadas a partir de estudos sociológicos, antropológicos, históricos e geográficos, se revela à medida que perpassa pelos diferentes enfoques metodológicos e teóricos aplicados para elucidar a problemática analisada. Nesse sentido, espaço e território são inseridos neste artigo com o intuito de vislumbrar o conceito de fronteira para esta pesquisa. Cada fronteira, seja ela material, simbólica, geográfica, sociocultural, real, imaginária, étnica, fictícia ou ideológica, é única, contraditória e carregada do diferente.

Para construir o conceito de fronteira necessário aqui ao entendimento do objeto de estudo, inicia-se pela compreensão de espaço apresentada por Milton Santos e Raffestin. Para Milton Santos (1985), uma sociedade passa a ser concreta por meio de seu espaço. A totalidade formada por estruturas (econômica, jurídico-política e ideológica) faz do espaço resultado da ação humana, e ele é reflexo e condição da sociedade. Já para Raffestin (1993), o espaço é anterior ao território. O território se apoia no espaço, mas não é o espaço. Assim, ao se apropriar de um espaço, concreta ou abstratamente, o homem o “territorializa”. Nesse entendimento, tanto para Santos como para Raffestin, o território é uma produção a partir do espaço. Além disso, o território, devido a todas as relações que o envolve, inscreve-se num campo de poder.

Outra maneira de abordar o território seria compreendê-lo pelos processos que Haesbaert (2010), denomina de territorialização, desterritorialização, reterritorialização e multiterritorialização, que constitui(em) a(s) fronteira(s). Para Deleuze (apud HAESBAERT, 2010, p. 99), “[...] não há território sem um vetor de saída do território, e não há saída do território, ou seja, desterritorialização, sem, ao mesmo tempo, um esforço para se reterritorializar em outra parte”. Por isso Haesbaert (2010, p. 367) demonstra que “[...] aquilo que significa desterritorialização para uns é, na verdade, reterritorialização para outros e o que aparece como desterritorialização em uma escala ou nível espacial pode estar surgindo como reterritorialização em outra”.

Rompendo os limites entre estética, ética e política, para Haesbaert, pensar a fronteira é pensar, antes de tudo, os processos de territorialização, desterritorialização, reterritorialização e multiterritorialização como processos concomitantes, fundamentais para compreender as práticas humanas marcadas pelo processo de permanente movimento e devir.

A proposta metodológica apresentada por Santos (2002) para a análise do espaço se apresenta através dos conceitos de horizontalidades e verticalidades. Esses conceitos constituem a categoria analítica,

como meio de apreciação das relações de poder, para dar conta da inseparabilidade do “funcional” e do “territorial”. Entende-se por “funcional” a relação que deriva dos processos produtivos, cujos fluxos percorrem o espaço hierarquicamente. É o que conduz à acumulação do capital no tempo e no espaço. Por “territorial”, consideram-se os processos de consumo, que também hierarquizam o espaço, fazendo-o segundo as potencialidades de demanda e de oferta. Ainda para esse autor, horizontalidades são expansões constituídas de pontos que se adicionam sem descontinuidade. Ou seja, a relação entre pontos no lugar – de homem a homem, de lugar a lugar, de grupo a grupo. Verticalidade são pontos no espaço que, separados uns dos outros, garantem o funcionamento global da sociedade e da economia. Isto é, a relação do lugar com outros espaços. A verticalidade cria relações de interdependência, tanto mais consideráveis e atuantes quanto maiores as necessidades de cooperação entre lugares. Essas interdependências tendem a ser hierárquicas. A hierarquia se concretiza através de ordens técnicas, financeiras, políticas, condição do funcionamento do sistema. A informação que faz parte do território está a serviço das forças econômicas hegemônicas e a serviço do Estado, o grande regedor das ações que determinam as novas realidades espaciais. O espaço se compõe de uns e de outros desses recortes (verticalidades e horizontalidades) inseparavelmente.

É a partir dos e nos territórios que se estabelecem as fronteiras. Dessa forma, a compreensão que se tem, a partir da análise de território feita por Santos, é que essas fronteiras surgem a partir das relações (horizontalidades e verticalidades) dentro do território.

O contexto de espaço de fronteira envolve diferenças e particularidades específicas dos dois lados da fronteira, como apontam Costa e Moretti (2011, p. 10): “[...] abrange diversidades e singularidades próprias, cujo desafio é compreender a produção da fronteira a partir da singularidade deste território”. A fronteira, para Dorfman e Rosés (2005, p.196), “[...] distingue os territórios estatais, mas não os torna estanques, na medida em que fluxos de pessoas, objetos e informação cruzam constantemente o limite”.

Martin (1994, p. 16) apresenta a ideia de fronteira concebida como sendo uma “[...] zona de transição”. Assim entendida, para o ser humano, ela se apresenta como “[...] espaço da alteridade, do encontro de temporalidades distintas, de conceitos e preconceitos, de línguas e culturas que ajustam uma identidade”.

Martins (1997) considera que o mais relevante para definir a fronteira no Brasil é a situação de conflito social que ocorre no local, devido à alteridade, que aparenta ser o lugar do encontro, e pela descoberta do outro, passa a ser de desencontro. De acordo com o autor, a condição de fronteira se apresenta como ponto identificador culminante para a pesquisa sociológica porque envolve maior riqueza de probabilidades históricas do que outras situações sociais. Em grande parte essas probabilidades ocorrem porque, mais do que a confrontação entre grupos sociais com interesses conflitivos, acrescenta a esse conflito também o que ocorre entre historicidades desencontradas. Martins (1997, p. 13) ressalta que “[...] fronteira de modo algum se reduz e se resume à fronteira geográfica [...]”, pois ela, a fronteira, é o ponto limite de territórios “[...] que se redefinem continuamente, disputados de diferentes modos por diferentes grupos humanos”.

O termo fronteira, para Albuquerque (2010, p. 33), é utilizado “[...] tanto no aspecto territorial, delimitando espaços geográficos ocupados pelos mais heterogêneos agrupamentos humano, como no sentido metafórico”. Para Melo (2004), a fronteira separa territórios, mas não os torna isolados, e o ir e vir de pessoas, de objetos e de informações fazem do território de fronteira uma “área de transição”.

Para este trabalho, o espaço de fronteira será analisado sob a perspectiva da *totalidade*, que se apresenta como *espaço de contradição* entre possibilidades e limites encontrados pelo aluno migrante enquanto *sujeito fronteiriço, brasiguai*, integrante de uma cultura híbrida apropriada pelas experiências de convivência no intercâmbio cultural, marcada pelo saber e pelo poder da família e da escola, na confluência entre as duas nações, fazendo-o estrangeiro do lado de lá e do lado de cá da fronteira, vivendo a fronteira cultural nos dois países, sendo analisado no contexto do lado de cá (Brasil) da fronteira.

3. Cartografia da Tríplice Fronteira: Foz Do Iguaçu (BR), Puerto Iguazú (AR) E Ciudad Del Este (PY)

A cartografia construída nesta pesquisa parte de concepções da Tríplice Fronteira (Brasil, Paraguai e Argentina) elaboradas por vários autores em diferentes áreas de conhecimento. Os diversos enfoques permitem estabelecer um perfil dessa região fronteiriça. Pensar a partir dessa cartografia possibilita iniciar um processo de percepção do objeto de estudo, o *aluno brasiguai*.

Segundo Amaral (2010), essa unidade geográfica Tríplice Fronteira passou a ser assim denominada a partir de 1992, com a suspeita da presença de terroristas islâmicos na região. Somente em 1994 essa denominação foi incorporada oficialmente pelo governo dos três países. Até então era conhecida como região das Três Fronteiras.

No subsistema socioambiental na Tríplice Fronteira, a presença das Cataratas e do Parque Nacional do Iguaçu é motivo de integração entre Brasil e Argentina. A instalação da Usina Hidroelétrica Itaipu Binacional (UHIB), integra Brasil e Paraguai, porém Cury, Beni e Fraga consideram essa integração transfronteiriça entre os Estados nacionais bastante modesta, pois há de se considerar a inexistência de uma gestão integrada territorial-regional entre os três países.

Em seu estudo sobre a Tríplice Fronteira, Arruda (2007) destaca a situação de fronteira urbana entre os três países e traz uma nova contribuição quando defende que, quanto maior for o contato com grupos que possuam hábitos, religião, percepções diferentes das suas, maior é a tendência de os diferentes segmentos se reafirmarem cada um como um grupo de pessoas com características semelhantes.

Pires-Santos (2004) mostra alunos, filhos de brasileiros que migraram para o Paraguai e retornaram para o Brasil, fixando-se em Foz do Iguaçu e nas cidades brasileiras vizinhas. Esses alunos, que têm como primeira língua o português (e/ou outra língua como o alemão, italiano ou

polonês), foram alfabetizados no Paraguai na língua espanhola ou guarani. Ao retornarem, precisam dar conta da língua portuguesa escrita, que já não dominam.

Cury (2010) identifica a Tríplice Fronteira como uma região em si e que se dá pela população que a vive, em interconexão, e interpenetrada e, inclusive, interdependente. E mais, ela é centro de um território-rede de fluxos nas regiões geográficas oficiais do Oeste paranaense (Brasil), do Leste paraguaio e do Nordeste argentino.

Esse espaço territorial com aspecto de uma única cidade, cuja especificidade está em ser um centro urbano sem núcleo, configura-se por vários centros, ou seja, Puerto Iguazú (AR), Ciudad del Este (PY) e Foz do Iguaçu (BR). Soma-se a essa unidade, do lado brasileiro, a região lindeira¹⁰ ao Lago de Itaipu, inserida no Oeste paranaense. Essa região lindeira, de acordo com Souza (2009 p. 104), “[...] por diversas vezes, já se reconfigurou territorialmente”. Por questões geopolíticas (AMARAL, 2010), isso primeiro ocorreu logo após a Guerra do Paraguai, em 1888, pelo processo de ocupação iniciado pelo Brasil e pela Argentina, tendo por referência a confluência dos Rios Paraná e Iguaçu, ponto geopoliticamente estratégico para comunicação e transporte naqueles territórios. Posteriormente, pela lógica capitalista de produção, a primeira reconfiguração dessa região ocorre na década de 1950 e 1960, por políticas governamentais, com o processo de colonização dessa área de fronteira, no lado brasileiro por migrantes do Rio Grande do Sul e Santa Catarina. A segunda reconfiguração ocorre nas décadas de 1970 e 1980, com a construção da barragem e da usina hidrelétrica de Itaipu. São recebidos cerca de 40.000 trabalhadores e mobilizam-se estratégias governamentais do Brasil e do Paraguai para desocupar a área para formação do Lago de Itaipu. Deixam essa região (ESTRELA, 2006) cerca de 43.000 pessoas, entre colonos, peões posseiros e arrendatários. A década de 1990 é marcada por uma nova reconfiguração de fronteira com a criação do Bloco Econômico do Cone Sul, o Mercosul, em 1991, tornando-se realidade internacional a partir de 1995, influenciando no movimento da fronteira pelas relações internacionais estabelecidas, “(re)criando novas formas de viver a/na fronteira” (TERENCIANI, 2011, p.10), alterando suas dimensões políticas, sociodemográficas e econômicas.

Nesse espaço de região fronteira (Fig. 1), no lado brasileiro, encontra-se Santa Terezinha de Itaipu, unidade administrativa mais próxima da Tríplice Fronteira. Pode-se, inclusive, compreendê-la como uma extensão de Foz do Iguaçu, pois esta última cidade exerce polarização sobre esse município quanto aos mais diferentes serviços: comércio, educação, saúde, sistema judiciário, entre outros.

¹⁰ A Faixa de Fronteira interna do Brasil com os países vizinhos foi estabelecida em 150 km de largura (Lei 6.634, de 2/5/1979), paralela à linha divisória terrestre do território nacional. A largura da Faixa foi sendo modificada desde o Segundo Império (60 km) por sucessivas Constituições Federais (1934; 1937; 1946) até a atual, que ratificou sua largura em 150 km. (MACHADO, 2005, p. 9).

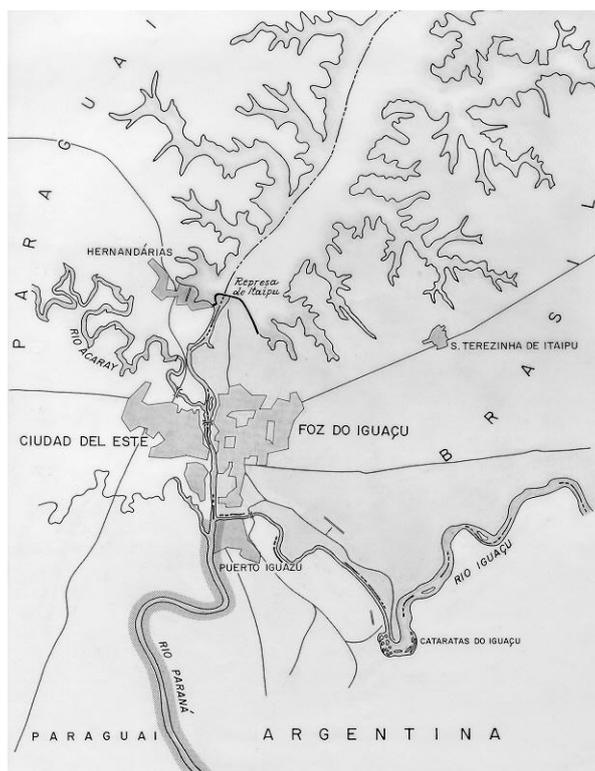


Figura 1 - Em maior evidência a área urbana da Tríplice Fronteira, e o município de Santa Terezinha de Itaipu. **Fonte:** Ministério das Relações Exteriores do Brasil. Disponível em; <<http://www2.mre.gov.br/daa/amap1.html>> Acesso em: 27 ago. 2011.

A cidade de Santa Terezinha de Itaipu inclusive é denominada, por muitos, como cidade-dormitório, devido ao movimento pendular da população desse município em direção à Tríplice Fronteira, onde desenvolvem as mais diferentes atividades de trabalho (comerciantes, funcionários do comércio nos países vizinhos, na agricultura e pecuária, em clínicas médicas, inclusive no trabalho informal), elemento de existência, conquista de identidade e inclusão social. Esse município vive a problemática da formação populacional (ERIC, 2005), alimentada pelos ciclos econômicos temporários que marcaram a história do Oeste paranaense, como o da exploração dos recursos naturais ou aquele motivado pela construção da usina de Itaipu Binacional, que não ofereceu condições para um desenvolvimento local sustentável e perene.

4. Alunos em Movimento na Fronteira: Alunos Brasiguaios

A fronteira urbana entre as três cidades dos países fronteiriços— Puerto Iguazú (AR), Ciudad del Este (PY) e Foz do Iguaçu (BR) —apresenta uma situação atípica de deslocamento. Esses migrantes de diferentes nacionalidades/etnias paraguaios, argentinos, brasileiros, libaneses, chineses, coreanos, japoneses, indígenas, alemães, italianos, entre outros, se mobilizam entre os países como se estivessem transitando em bairros vizinhos.

A presença de imigrantes de diversas origens no Brasil, Paraguai e Argentina faz com que esses três países se integrem num sistema próprio e peculiar dessa região fronteiriça, como descrevem Biesek e Putrick(2009, p.2):

[...] brasileiros que residem em Foz do Iguaçu e argentinos de Puerto Iguazú trabalham em Ciudad del Este, assim como paraguaios e argentinos trabalham em Foz do Iguaçu, indo e vindo de forma habitual no seu dia-a-dia. A dinâmica de circulação de pessoas, bens, mercadorias e identidade, aliada à localização da região, tornam a Tríplice Fronteira palco de uma série de características próprias e singulares, unida em um mesmo objetivo.

Assim como se apresenta a mobilidade de ir e vir para o trabalho, o mesmo ocorre com os alunos para estudarem. É comum encontrar, no trânsito de Foz do Iguaçu, ônibus escolares com crianças libanesas e coreanas que estudam no Paraguai, cujos pais moram em Foz do Iguaçu e trabalham naquele país. Crianças e adolescentes filhos de estrangeiros de origem asiática que moram no Paraguai cruzam a Ponte da Amizade sobre o Rio Paraná para estudarem em escolas particulares em Foz do Iguaçu. De acordo com Lore Kaiser Grzybowski(Entrevista, jun. 2011), documentadora escolar do Núcleo Regional de Foz do Iguaçu:

Além dos países do Mercosul, e demais países da América Latina, a gente recebe alunos do Canadá, Japão, do Líbano, uma grande quantidade de alunos[...], dos Estados Unidos, da China, da Coréia, Portugal, Espanha. Esses países são os que têm um número maior, como também tem os que vão daqui prá lá, para esses mesmos países.

Escolas públicas municipais e estaduais, tanto de Foz do Iguaçu-PR como de Santa Terezinha de Itaipu-PR, recebem com mais frequência alunos argentinos e paraguaios. Os paraguaios filhos de brasileiros, ou de brasileiros(as) com paraguaios(as), nesta pesquisa denominados de “brasiguaios”, no interior da escola são em maior número.

Se, para Arruda (2007), “[...] a chegada de estrangeiros a um determinado lugar sempre leva à necessidade de refletir acerca da convivência entre os diferentes povos”, também é preciso pensar a mobilidade dos alunos no contexto da dinâmica da Tríplice Fronteira. A integração desses alunos no contexto escolar é marcada pela presença das normatizações do Mercosul, enquanto região (que considera o lado de lá e o lado de cá das fronteiras nacionais), ou seja, os planos educacionais do SEM a serem realizados pelos governos dos Estados Partes, prevêm, o ensino e aprendizagem da língua portuguesa e espanhola em todos os níveis de ensino e nas diversas práticas educativas (MERCOSUL, 1992, p. 2). No entanto, cada Estado Nação (Brasil, Paraguai) exige que o aluno se expresse de forma oral e escrita em apenas um idioma. Nas escolas do lado de cá (Brasil), o Português, ao realizar atividades avaliativas em toda e qualquer disciplina. Essa contradição se

efetiva pelos próprios planos do SEM que reconhecem, ao mesmo tempo, a soberania e o direito à autodeterminação de que goza cada um dos Estados participantes, bem como as múltiplas expressões culturais presentes na região (MERCOSUL, 1998a, p. 3). Esse limite é vivido pelos alunos conforme menciona a aluna “brasiguaiia” (GFA)¹¹, “aqui tenho muita dificuldade de escrever, no Paraguai tinha dificuldade na linguagem”.

Ao propor o desafio de realizar a pesquisa sobre alunosbrasiguaios, pensa-se em compreendê-los como “sujeitos fronteiriços”, sujeitos que vivem em uma zona, em uma faixa ou em região entre dois países, ou seja, como se posiciona Albuquerque (2010, p. 35), em “[...] um espaço mais amplo de relações sociais de um lado e outro do limite político [...]”, pensando-os como sujeitos que vivem “[...] no entrelaçamento de brasileiros e paraguaios vistos, especialmente, em território brasileiro”(SOUZA, 2009, p. 106). Trata-se, porém, de sujeitos marcados pelas relações das culturas que os unem e os desunem através das barreiras que, de acordo com Albuquerque (2010, p. 33), podem “[...] demarcar ou apagar os limites culturais entre os grupos sociais e as barreiras epistemológicas e metodológicas entre as áreas do conhecimento”.

De acordo com Batista (1990), a denominação *brasiguaiio* é atribuída aos migrantes brasileiros que retornaram do Paraguai devido ao fato de esses migrantes trazerem consigo uma nova identidade, que não é mais nem brasileira, nem paraguaiia, e sim de migrante brasiguaiio.

Os alunos brasiguaios são descendentes de brasileiros (peões, arrendatários, meeiros), cuja mão de obra foi utilizada pelo processo de modernização agrícola no Oeste paranaense (BR) direcionado (FLEISCHFRESSER, 1998) pelo Estado através de medidas de política econômica no processo de “limpeza dos terrenos”, para, posteriormente, o “capital” fazer uso das inovações químicas e mecânicas em seu processo de produção. No Paraguai desempenharam esse mesmo papel. São gerações que migram de um espaço a outro em busca de melhores condições de vida.

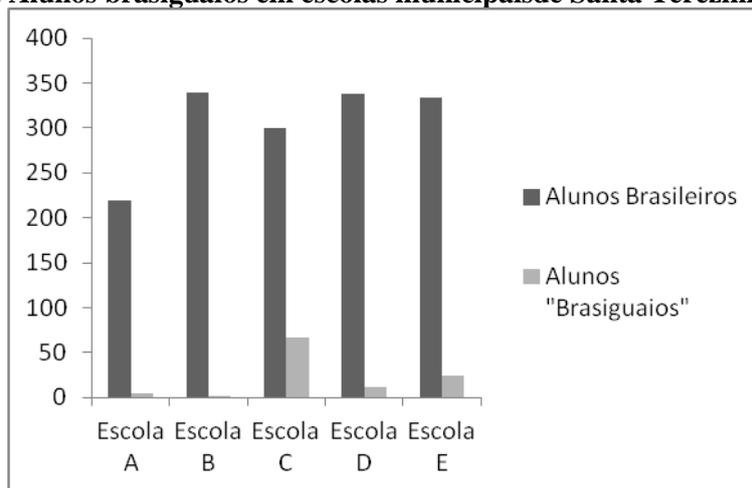
De acordo com Sprandel (1992) o termo brasiguaiio é designado para denominar um grupo de homens e de mulheres sem pátria. Nesta pesquisa, o termo é utilizado para designar um grupo de famílias que vivem em situação de exclusão e/ou de reclusão sócio espacial há gerações. Conforme aponta Fabrini (2011), trata-se de um grupo social com precário domínio sobre o espaço em constante mobilidade na busca do território na fronteira do Brasil com o Paraguai.

Para a professora Lore Grzybowski (Entrevista, jun. 2011), responsável pelo setor de documentação escolar do Núcleo Regional de Foz do Iguaçu, “A grande maioria dos alunos que vêm do Paraguai e da Argentina são filhos de brasileiros que estão retornando. Brasileiros que foram prá lá para trabalhar na agricultura, ou em outras atividades, tiveram os filhos, ficaram anos

¹¹ Aluna do quarto ano do ensino fundamental I, que vive a experiência do processo ensino-aprendizagem dos dois lados da fronteira.

lá, e hoje estão retornando [...]”. Ainda, para essa professora, “todas as escolas de Foz do Iguaçu recebem alunos migrantes. É difícil ter uma escola que não tenha aluno estrangeiro” (GRZYBOWSKI, Entrevista, jun. 2011). A presença desses alunos no município de Santa Terezinha de Itaipu-PR é evidenciada pelo Gráfico 1, que mostra a presença de alunos brasiguaios matriculados em escolas públicas municipais.

Gráfico 1. Alunos brasiguaios em escolas municipais de Santa Terezinha de Itaipu

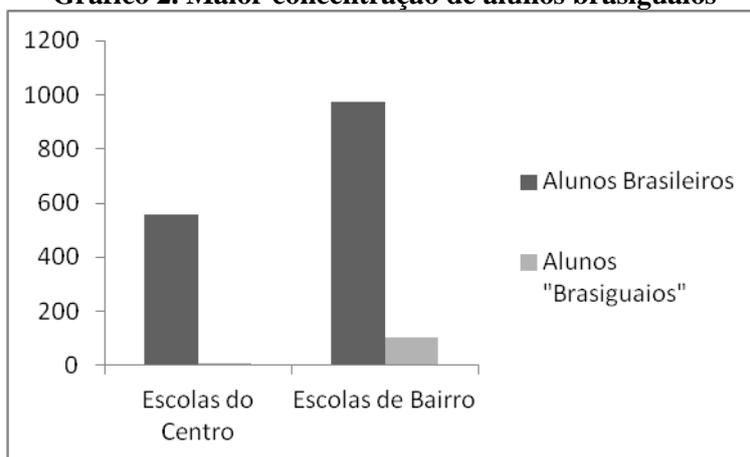


Fonte: Secretaria das Escolas Municipais de Santa Terezinha de Itaipu, abr./2011. Organizado pelas autoras

Considerando-se o total de alunos do ensino fundamental I, matriculados no ano letivo de 2011, no conjunto das escolas públicas municipais (centro e bairros) do município de Santa Terezinha de Itaipu-PR, 6,6% são alunos brasiguaios. A maior concentração dessas matrículas está em escolas de bairros (Escolas C, D e E), onde 10,72% de seus alunos são oriundos do Paraguai, (dados confirmados nos prontuários dos alunos) como pode ser observado no gráfico anterior.

Conforme a supervisora Marinês Primaz Buch (Entrevista Jun./2011) esses alunos “normalmente, [...], vêm com a documentação incompleta. Na escola onde a Supervisora Cleide Regina Albano trabalha só neste primeiro semestre recebeu “mais ou menos de oito a dez alunos só no período da manhã” sem a documentação necessária para efetuar a matrícula. Quanto ao registro, certidão de nascimento, evidenciam-se diferentes situações como: alunos registrados no Paraguai, alunos registrados no Brasil, cuja mãe, veio na ocasião do nascimento e registrou o filho em cartório brasileiro, alunos cujos pais trazem o documento do hospital (no registro a nacionalidade é brasileira), ou ainda um documento provisório do consulado (no registro a nacionalidade é paraguaia) brasileiro no Paraguai. Estes últimos são conduzidos pela escola para a Defensoria Pública para darem encaminhamento ao registro oficial. O mesmo acontece com aqueles que estão desprovidos de toda e qualquer documentação.

Gráfico 2. Maior concentração de alunos brasiguaios



Fonte: Secretaria das escolas municipais de Santa Terezinha de Itaipu, abr.2011. Organizado pelas autoras

A partir dessa constatação, buscou-se compreender como se encontram os alunos brasiguaios matriculados em escolas de bairro, dentro da dinâmica estrutural do ensino norteadada pelo Bloco Econômico Mercosul, que enquanto bloco econômico “procura apontar uma nova forma de gerenciamento por parte do Estado das implicações que restringem o pleno funcionamento da trinômia produção-circulação-consumo”(BARBOZA, 2009, p. 99).

Neste sentido, para Mészáros,

O Estado moderno é uma exigência absoluta para assegurar e proteger permanentemente a produtividade do sistema. [...] as diferentes “personificações do capital” conseguem dominar a força de trabalho da sociedade impondo-lhe ao mesmo tempo a ilusão de um relacionamento entre iguais.[...] A estrutura legal do Estado moderno é uma exigência absoluta para o exercício da tirania nos locais de trabalho(MÉSZÁROS, 2011, pp. 106-107).

Conforme a supervisora Cleide Albano(Entrevista, jun. 2011),“a maioria dos pais das crianças oriundas do Paraguai tem pouco estudo, são analfabetos, ou semianalfabetos, eles têm muito pouco conhecimento”.Ao procurarem a escola para efetuarem a matrícula de seus descendentes, não dispõem da documentação necessária para oficializá-la, ou seja, certidão de nascimento, pois essas crianças ainda não foram registradas, e,por desconhecerem a necessidade de comprovar a escolaridade já realizada no país vizinho, também não apresentam a documentação escolar do Paraguai. Em entrevista realizada a integrantes da equipe pedagógica e administrativa

das escolas, comprova-se a existência de alunos frequentando as turmas sem estarem efetivamente matriculados. A questão apresentada encontra-se presente na fala das supervisoras de duas escolas:

Normalmente, não trazem documentação, ou vêm com a documentação incompleta. Então, o que é exigido é o documento da matrícula (transferência), mesmo assim, alguns trazem, outros não. Quando trazem, e têm condições de acompanhar a turma que está sendo proposta na transferência, eles são colocados naquela série, se não, é feita a classificação. (BUCH P., Entrevista, jun. 2011).

Uma parte dos alunos traza documentação direitinho, mas é difícil permanecer naquela série que ele traz, por exemplo, ele vem com matrícula para o quinto ano, só que é difícil permanecer no quinto ano; aí, por causa da barreira da língua, ele não consegue ler o português, porque ele também não domina o espanhol, senão ficaria mais fácil, a transição, geralmente a gente tem que fazer uma classificação e colocá-lo numa outra série anterior, no mínimo. (ALBANO, Entrevista, jun. 2011).

De acordo com as orientações da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná-BR, para o documento de transferência escolar ter validade, “[...] se for escrito em espanhol, não necessita tradução; os alunos que vêm de outros países, passam pelo consulado; o selo consular é a forma do documento regulamentado [...]” (GRZYBOWSKI, Entrevista, jun. 2011); quando o aluno não traz o “[...] documento de escolaridade, a escola realiza um processo de classificação¹² desse aluno, pela idade e pelo conhecimento”. (GRZYBOWSKI, Entrevista, jun. 2011).

Nas escolas municipais de Santa Terezinha de Itaipu, a classificação constitui-se em um processo de várias etapas: fazem avaliação inicial e são inseridos na série para a qual demonstram ter conhecimento para acompanhar o conteúdo. A professora da série acompanha a aprendizagem nessa sala de aula. Os pais são orientados para os filhos frequentarem turmas de "apoio pedagógico" ou "sala de recursos" para se apropriarem da língua portuguesa, uma vez que foram alfabetizados em língua espanhola. Posteriormente, realizam a avaliação de classificação e são matriculados na série em que demonstram ter capacidade para acompanhar o processo de construção do conhecimento formal trabalhado na escola. Nesse contexto é que se percebem as incertezas e as temeridades da escola diante da situação de cada aluno que passa pelo processo de equivalência de estudos. Quando das entrevistas realizadas com a equipe pedagógica das escolas de bairro, evidencia-se, em suas falas:

[...] se faz um acompanhamento, mais de perto, tanto pela professora regente de classe, quanto pela equipe pedagógica. A gente vai mantendo contato, toda semana com as professoras envolvidas (a professora regente de sala, a professora do Apoio Pedagógico, a professora da Sala de Recursos); com os pais, a gente está em constante conversação. (BUCH P., Entrevista, jun. 2011).

¹² DELIBERAÇÃO N.º 09/2001 – Conselho Estadual de Educação do Estado do Paraná-BR

“[...] é um acompanhamento mesmo, bem de perto”.(ALBANO,Entrevista, jun. 2011).Embora os representantes doMercosul almejem, em suas ações, padronizar a educação nos países do mesmo Bloco Econômico,conforme evidencia Barboza,

[...] busca, via SEM, estabelecer uma complexa articulação dos sistemas educacionais por parte dos governos que compõem os Estados Partes do Mercosul, isto é, a integração começaria pela própria educação, o que teria que romper com a resistência dos órgãos gestores da educação em nível nacional, em aceitar a equiparação dos seus sistemas educacionais, os quais apresentam uma enorme disparidade qualitativa e uma histórica assimetria quantitativa. (BARBOZA 2009 p. 100),

Estas disparidades e assimetrias constituem-se em fronteiras bastante evidentes, o que se explica pelo conceito de fronteira defendido por Martins (1997, 150), que considera que o mais relevante para definir a fronteira (no Brasil) é, justamente, a situação de conflito social, e acrescenta a esse conflito também o conflito entre historicidades desencontradas (MARTINS, 1997, p.182).Diante disso, percebe-se a contradição entre a realidade enfrentada pelo aluno real, dentro da escola, e a aplicabilidade da lei:

Existe uma tabela de equivalência de estudos. A gente faz uma análise do documento, normalmente quando os alunos vêm dos países do Mercosul, a série é equivalente. Se ele tem o quinto grado cursado equivale à nossa quinta série cursada. É equivalente. Agora existem países que não adotam essa tabela. Então, é necessário uma análise mais criteriosa, para ver a série correspondente à série nossa no Brasil. Mas, normalmente, a gente avalia muito pela idade da criança. (GRZYBOWSKI, Entrevista, jun.2011).

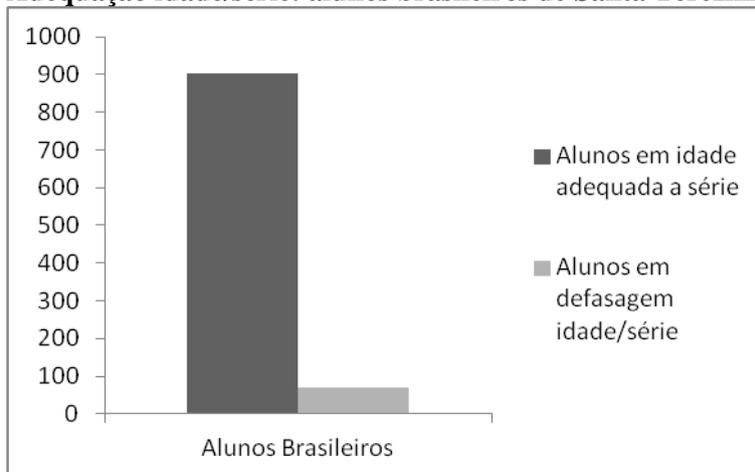
Segundo Anastasia (2008), o Mercosul adota como padrão de referência os critérios de comparação providenciados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em 1997, ou seja, a Classificação Internacional Normalizada da Educação (CINE), como parâmetro para a compatibilização de indicadores (tabela de equivalência) dos países do Mercosul, possibilitando a comparação entre eles e outras regiões do mundo. Esse critério, adotado pelo SEM, apresenta-se como possibilidade de integração educacional.

As escolas de bairros, como foi observado no Gráfico 2, que atendem a alunos brasiguaios apresentam taxas de defasagem escolar na mesma proporção que atendem a esses alunos. O impacto recai sobre a criança, ao ter que retornar a série anterior, tanto de um lado como de outro da fronteira ou ficar retida na mesma série ocasionando a defasagem escolar como se evidencia na Escola D, Gráfico 1. Esta escola atende a 3,4% de alunos brasiguaios com uma taxa de defasagem de 7,42%; a Escola E atende a 6,7% desses alunos e apresenta taxa de defasagem de 7,54; já a Escola C, que atende a 18% do total de alunos brasiguaios, é a que apresenta maior

número de alunos em defasagem idade/série, entre as três escolas de bairro analisadas, 13,38%. Isso ocorre devido ao “[...] encontro de sistemas educacionais que tentam ser ‘inclusivos’, em contextos sociais ‘excludentes’, realidade que resulta familiar para todos os países vizinhos da região”. (FUNDACION SES, 2006).

Quanto à “[...] aprovação de protocolos que facilitam o reconhecimento e equiparação de estudos e a livre circulação de estudantes” (ANASTASIA, 2008, p. 54), protocolos registrados como avanço pelo Setor Educacional do Mercosul, há que se considerar “[...] que a escola acaba tendo alunos fora de faixa etária” (ALBANO, Entrevista, jun. 2011). Essa situação é demonstrada a seguir pelos Gráficos 3 e 4. Dessa maneira, para a criança migrante, o aluno brasiguaiio, em seu processo de escolaridade, como prática social, considera-se um limite posto pela situação de fronteira ou, em outras palavras mais incisivas, um retrocesso: “Eu tenho um aluno de segundo ano, seria um aluno para quarto ano, e hoje ele está no segundo ano devido à dificuldade na leitura. Matemática, História, Geografia, assim, ele vai embora, mas a dificuldade dele é o Português, a leitura e escrita em Português”. (ROMAGNA B. Professora, Entrevista, jun. 2011).

Gráfico 3. Adequação idade/série: alunos brasileiros de Santa Terezinha de Itaipu



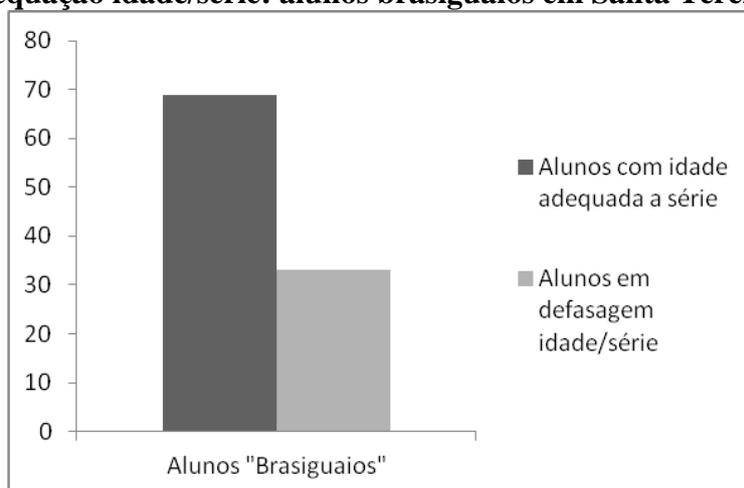
Fonte: Dados obtidos junto à secretaria das escolas municipais de Santa Terezinha de Itaipu, abr.2011. Organizado pelas autoras.

Para Sampaio e Nespoli (2004), no Brasil, a taxa média esperada de conclusão do Ensino Fundamental é de 57,1%, e os alunos que conseguem essa façanha gastam, em média, dez anos, ou seja, dois anos mais que o necessário. Pode-se afirmar que o acesso ao Ensino Fundamental é o único indicador que foi praticamente universalizado nos últimos anos. Os demais indicadores (CASTRO, 1998), como promoção, repetência, abandono escolar, distorção idade/série e, sobretudo, os indicadores de aprendizagem, embora tenham apresentado tendência sistemática de melhoria, continuam com altos índices no Brasil. De acordo com Soares e Sátiro (2008), o

analfabetismo é frequentemente apontado como uma das principais evidências do atraso educacional do país. Ao analisar esse indicador educacional, distorção idade/série, Ribeiro (1991) destaca: parece que a prática da repetência está contida na pedagogia do sistema como um todo. É como se fizesse parte integral da pedagogia, aceita pelos agentes do processo de forma natural.

Neste artigo não se tem a pretensão de aprofundar a discussão em torno da problemática da defasagem idade/série e suas variáveis, mas apontar como ela se efetiva no espaço de fronteira, e dimensionar o espaço de contradição da fronteira, como mais uma variável a ser inserida no campo dessa discussão.

Gráfico 4. Adequação idade/série: alunos brasiguaios em Santa Terezinha de Itaipu



Fonte: Dados obtidos junto a Secretaria das Escolas Municipais de Santa Terezinha de Itaipu, abr./2011. Organizado pelas autoras.

Diante dessa realidade, a estrutura do sistema educacional dos dois países, que aparentam estar equiparadas pela tabela de equivalência CINE/1997, pedagogicamente estão muito distantes, aumentando, dentro do próprio Bloco, os indicadores de defasagem escolar (correspondência idade/série e atraso). Essa realidade deve ser acrescida do que Maria Pires Santos, considera como marginalização progressiva, pois entende ela que, quanto às políticas educacionais voltadas para a homogeneidade linguística e cultural que visam contribuir para apagar a heterogeneidade e as diferenças, elas provocam a “[...] marginalização progressiva de uma parcela considerável da população, principalmente em contextos multilíngues/multidialectais/multiculturais de fronteira”. (SANTOS, M., 2004, p.18).

É neste contexto que se encontra o aluno brasiguaião, entendido como sujeito histórico, que se apresenta com uma trajetória marcada pela contradição entre as instituições político-institucionais, local, nacional e supranacional (Bloco Econômico e Tríplice Fronteira), pelos dois lados da fronteira e pelas múltiplas fronteiras que se criam no processo de relações e de inter-

relações que acontecem pelas interferências econômica, jurídico-política e ideológica dos Estados-Nações.

5. A Geografia na Fronteira: Identidade Regional, Identidade Individual, Cidadania na Fronteira

O espaço de fronteira apresenta uma riqueza de elementos que o diferencia de outros espaços, pois permite aos alunos migrantes em região fronteiriça contatos com inúmeras geografias que também os tornam diferentes. Conforme aponta Terenciani (2011, p.22) “O espaço fronteiriço configura-se como um local de grande complexidade e riqueza para a Geografia, expressando de forma intensa os confrontos entre territorialidades distintas, pois implica o controle político administrativo de dois Estados Nação, neste caso, Brasil e Paraguai”. Pensar no cidadão de fronteira é um desafio para a disciplina de Geografia. Principalmente, quando “se tem, em grande parte, [...] uma prática em sala de aula hegemonicamente padronizada, reproduzindo sempre o olhar e o discurso dos centros detentores do poder econômico e intelectual”, (NUNES, 2011, p.209).

De acordo com Anastasia (2008), o SEM, a partir de 2001, tem priorizado metas que se centram no melhoramento da qualidade da educação para todos, dando ênfase à aprendizagem, enquanto desafio comum para redução do fracasso escolar¹³. Para a chamada Educação Básica, seus representantes estabelecem duas metas:

a) a *aprendizagem como um processo cultural*, com foco no ensino de línguas, história e geografia (para ampliar o conhecimento mútuo sobre os povos da região e fortalecer a identidade regional), *cultura e novas tecnologias*; e b) *melhoria da qualidade da educação para todos com ênfase na aprendizagem e na gestão participativa e contextualizadas*. (ANASTÁSIA, 2008, p.58 grifo nosso).

Entende-se que, para fortalecer a identidade regional, se deve iniciar pelo processo de respeito à identidade individual do cidadão de fronteira. Buscou-se, nesta pesquisa, compreender os traços identitários que os alunos brasiguaios trazem, tal como identificados pelos profissionais da educação.

No contexto da escola, esses alunos são identificados como introvertidos, recatados, quietinhos. Destaca-se o idioma como principal carga da cultura que trazem com eles. Assim, o que seria uma possibilidade é também apontado como limite, pois o idioma se apresenta como sua principal dificuldade no processo de transição. Como expressa a professora:

¹³No documento "Projeto Hemisférico", elaborado a partir dos relatórios nacionais realizados em cada país pelas organizações da Plataforma de Organizações Educacionais da Sociedade Civil para o MERCOSUL, o tripé básico dessa problemática é a deserção escolar, a repetência e a baixa qualidade das aprendizagens.

[...] eu tenho uma aluna de pré, então como ela veio há um ano, dois anos de lá, ela era muito pequena, então ela não tem muita dificuldade, ela fala direito, ela não trouxe muita carga, da cultura de lá prá cá. Já há uns dois anos atrás, eu tive outro aluno, que ele tinha muita dificuldade, porque ele já era grande. Ele veio com o vocabulário, a escrita, então prá ele aprender o Português e deixar o Espanhol... Ele misturava muito, foi mais difícil a transição dele. Mas é assim, com o tempo eles vão deixando, principalmente essa parte de ortografia, de gramática.(OLIVEIRA R.Professora Beata, Entrevista, jun. 2011).

Nesse sentido, o movimento na fronteira, de acordo com Albuquerque (2010, p. 33), estabelece barreiras que possibilitam “[...] demarcar ou apagar os limites culturais entre os grupos sociais e as barreiras epistemológicas e metodológicas entre as áreas do conhecimento”. A escola em áreas de fronteira (NUNES, 2011, p. 209) “possui como principal característica a diversidade cultural, no entanto, ainda tem organizado os processos de compreensão da realidade como universal e única, tomando por base um saber formal e abstrato distanciado do aluno, de sua vida e experiência”.

Diante desse cenário é que se percebe a contradição entre possibilidades e os limites impostos pelo próprio sistema capitalista de produção, que, para garantir a expansão comercial e o consequente aumento da competitividade da região no mercado global, formou o mercado comum no Cone Sul, o Mercosul, e, no seu interior, o sistema educacional (SEM). Para Célio da Cunha (1995, p. 10), “[...] no que se refere à Educação Básica, a cooperação entre os países da América Latina tem sido inexpressiva ou até mesmo inexistente. A proximidade geográfica e as fronteiras comuns não têm sido suficientes para o desenvolvimento da integração desejada”.

A Geografia é uma das disciplinas apontadas pelo SEM para ampliar o *conhecimento mútuo* sobre os povos da região e *fortalecer a identidade regional*. Nas séries iniciais do Ensino Fundamental, para Helena Copetti Callai (2005, p. 226-232), o lugar da Geografia é:

[...] levar o aluno a aprender a pensar o espaço através da leitura de mundo. Exercitar a prática da leitura do mundo é exercitar a cidadania, essa leitura, antecede a leitura das palavras. Esse exercício não é apenas a leitura do mapa ou pelo mapa, embora este seja importante, mas, pelo espaço construído socialmente pelo trabalho e pelas formas de vida dos homens.

Perceber e realizar a leitura desse espaço construído socialmente pelo homem, no espaço de fronteira, marcado por diferentes historicidades e o contato com diferentes geograficidades pelo próprio aluno de fronteira, apresenta-se como uma das possibilidades de esse aluno reconstruir a própria identidade. O conceito de fronteira precisa ir além daquele utilizado nas escolas. De 12 professoras de Geografia e História entrevistadas, apenas uma demonstrou trabalhar as diferentes geograficidades que compõem o espaço de fronteira:

[...] desde o barulho de helicóptero que a gente ouve em volta da escola [...] nós estamos recebendo vários alunos do Paraguai [...] o espanhol, e como eles são pequenos eles chamam muito a atenção pelas palavras que eles usam, principalmente pra borracha que eles falam borrador, oh professora ele está pedindo isso, não, é o espanhol, deles então vai entrando aí também, [...] é o nosso limite, não tem como não trabalhar, principalmente o imposto, eles dizem porque no Paraguai é tão barato? Desde a fala, da linguagem, o porquê dos impostos, de onde vêm certas mercadorias, tem que citar o país vizinho. Então, assim, é uma corrente que a gente trabalha, é uma corrente. Um vai puxando o outro. (ROMAGNA B. Professora, Entrevista, jun. 2011)

No contexto da discussão em sala de aula, quando aparece a questão do preço das mercadorias, a presença da moeda com diferente valor de um lado e outro da fronteira é o momento de compreender o que Moreira (2006, p. 111) argumenta “Tal presença mediadora que faz da moeda – não da natureza e do trabalho – um valor-equivalente do valor real de cada bem acaba por fazer dela a viga mestra da organização da própria sociedade alicerçada numa economia do mercado”.

Dessa forma, a política econômica do sistema capitalista, a partir das diferenças cambiais que se estabelecem entre os países, se concretizam com maior evidência no espaço de fronteira, exercendo maior pressão sobre o cidadão que vive nesse espaço de alteridade. Ela favorece ou desampara aqueles que vivem da força do trabalho, fazendo com que se movimentem e cruzem o limite geográfico da fronteira. Essa compreensão contextualizada à vida do aluno brasiguai e a um contexto mais amplo pode auxiliá-lo em seu processo de integração e a reconstruir sua identidade, ao perceber que, se ele se movimentar na fronteira em busca de melhores condições de vida, esse processo pode garantir sua sobrevivência.

Assim, “[...] a moeda, isto é, o dinheiro em sua forma concreta, variável em forma e valor de país a país [...]” (MOREIRA, 2006, p.110), constitui-se em uma das variáveis que se apresentam no contexto de fronteira interferindo nas dimensões político-institucional e sociodemográfica, agindo sobre os indicadores educacionais, tanto por receber alunos do Paraguai, alterando a adequação idade/série quanto pelo fato de restringir as políticas públicas educacionais, pela diferença cambial¹⁴, quando, no sistema capitalista (MOREIRA, 2006, p. 110), “[...] a medida de um bem pelo outro deve ser feita na justa medida dos custos e do preço, e o quanto custa o dinheiro

¹⁴O valor dos *royalties* é calculado conforme critério estabelecido pela ANAEEL (Agência Nacional de Energia Elétrica), conforme a equação: $R_i = (EG_i \times VGWh \times K \times TC) / 2$, onde: R_i corresponde aos *royalties* para o mês i ; EG_i corresponde a geração total de Itaipu no mês i ; $VGWh$ é o valor do gigawatt-hora, definido em US\$ 650.00 pelo Tratado de Itaipu (1973); K é o fator de ajuste do valor do gigawatt-hora, sendo aplicado o valor 4 (quatro) a partir de 1992; TC é a taxa de câmbio vigente no dia do pagamento dos *royalties*. Isto significa que, quando a cotação do dólar está em baixa, há uma desvantagem para os municípios beneficiados pelos *royalties* de Itaipu. Disponível em: <www.aneel.gov.br/area.cfm?idArea=536>. Acesso em: 13 ago.2011.

é a referência da medida”. Nesse caso, para Montemezzo¹⁵ (Entrevista, jun. 2011), “[...] o Município de Santa Terezinha de Itaipu deixará de arrecadar, em royalties¹⁶, dois milhões e setecentos mil reais, neste ano de 2011”, o que afetará as ações sociais do município e, conseqüentemente, os investimentos na educação municipal.

No momento em que a professora Maria Inês trabalha em sala de aula o assunto “de onde vêm certas mercadorias”, e leva os alunos à observação de seus pertences (o material escolar, mochila, roupas, calçados), verificando a origem desses objetos, e localizando-os no mapa, eles constroem a concepção de que existem outras fronteiras próximas e distantes derivadas da criação do homem e que não se limitam à divisão política. Com a localização dos fenômenos, de acordo com Katutaet al (2009, p. 14), “[...] elemento fundamental ao entendimento da geograficidade dos objetos (qualquer objeto existente está em algum lugar e essa localização acaba por definir o seu ser no mundo). Contudo, as respostas vão definir em cada momento histórico e lugar”. Dessa forma, é através do diálogo com o aluno, através da sua historicidade que se vai constituindo a leitura do espaço e estabelecendo a inter-relação entre as geograficidades, que, para Ruy Moreira (2004, p. 35), se apresentam como:

[...] ser estar espacial do ente – pode ser o homem, um objeto natural ou o próprio espaço (quando este é posto diante da indagação [...] – seja qual for o caráter de sua qualidade. No caso do homem, a geograficidade é a forma como a hominização enquanto essência do metabolismo exprime sua existência na forma do espaço.

Diante disso, Katutaet al (2009, p. 16) evidenciam que “[...] os fenômenos se organizam em diferentes escalas (local, estadual, nacional, regional, planetária, entre outras), que os estudantes podem melhor compreender as determinações dos mesmos”.

Em entrevista realizada à professoras de História e Geografia do município em estudo, a questão “como levam os alunos a pensarem o espaço”, tem como ponto de partida a realidade do aluno. Essa realidade, para a totalidade dos professores entrevistados, em função do conteúdo desenvolvido, apresenta-se como uma realidade preestabelecida, como afirma Callai (2001, p 136): “[...] força-se uma realidade de fora, o que torna tudo muito superficial”. O aluno “[...] é um ser histórico, traz consigo e em si uma história e um conhecimento adquirido na sua própria vivência” (CALLAI, 2001, p 136). Por isso nem sempre o aluno real da sala de aula está inserido nesse modelo padrão de realidade, ou seja, uma realidade urbana, com hábitos e costumes marcados pela sociedade

¹⁵ Luiz Gustavo Montemezzo, Secretário de Administração – Prefeitura Municipal de Santa Terezinha de Itaipu.

¹⁶ Os chamados *royalties* são devidos mensalmente desde que a Itaipu começou a comercializar energia, em março de 1985, Tratado de Itaipu, assinado em 26 de abril de 1973. No Paraguai, os recursos dos *royalties* são repassados integralmente ao Ministerio de Hacienda. No Brasil, o Tesouro Nacional recebeu integralmente os *royalties* devidos desde o início da comercialização de energia da Itaipu. O repasse de *royalties* é proporcional à extensão de áreas submersas pelo lago.

de consumo, contrapondo-se à realidade vivida pelo aluno brasiguaiio. A professora Cleide Albano (Entrevista, jun. 2011), supervisora de uma das escolas, evidencia:

[...]são agricultores, são pessoas que não têm muito contato com a cidade.[...]Modo de vestir, não são muito modernos, vamos dizer assim, no se vestir, a gente nota o seguinte, primeiro semestre que eles estão aqui, eles se vestem assim, como antigamente parece, com roupas mais antigas [...] parece assim, olha aquelas crianças assim de antigamente, que estão saindo de alguma linha do tempo, você nota na hora, quem chegou do Paraguai aqui, até pela vestimenta.

As palavras da professora Cleide comprovam que, por mais que as professoras regentes de turma trabalhem a realidade local, essa realidade em nada se assemelha à realidade da qual fazem parte os alunos brasiguaios, que trazem consigo traços de outra cultura, experiências vividas em um espaço totalmente diferente do da escola brasileira, sendo esse mais um limite para esse aluno transpor, pois a fronteira atua sobre grupos sociais com “historicidades desencontradas”, conforme Martins (1997, p. 182). Na questão desse os alunos 'brasiguaios' são estimulados a falarem sobre o espaço e a cultura, os costumes de onde vieram”, percebe-se a fragilidade com que foi abordado o assunto, nos casos em que a resposta foi afirmativa. Nenhum trabalho ou conteúdo específico foi abordado sobre a fronteira em função do aluno de fronteira.

O aluno brasiguaiio, segundo as entrevistas, demonstra facilidade na compreensão dos conteúdos de Ciências, História e Geografia, o que parece ser uma possibilidade de integração. Ocorre, porém, que esse mesmo aluno encontra o limite ao ter que demonstrar o que sabe dessas disciplinas de forma falada e escrita no idioma português. Quanto a isso, Katuta (2009, p.18) afirma: “[...] na escola o que fazemos é sempre realocar, ressignificar o real a partir do repertório linguístico e conceitual de nossa área do saber”.

Realizar a leitura do espaço geográfico da Tríplice Fronteira e nele inserir o cidadão dessa fronteira envolve muitos conteúdos que não estão disponíveis em livro didático, nem no material apostilado utilizado nas escolas dessa fronteira. O exercício da cidadania nesse espaço se dá pelo entrelaçamento de uma polilegislação, a dos três países e a do Mercosul. Estar e conviver nesse espaço é reconstruir a própria identidade a cada dia, fazendo-o através da ligação com o conteúdo historicizado das diferentes geograficidades que se apresentam no processo de relações e de inter-relações características desse espaço de fronteira.

7. Considerações Finais

A fronteira, dessa forma, é entendida como barreira a ser transposta pelos que vivem no espaço de contradição entre possibilidades e limites estabelecidos pelas relações de poder pelos

governos nacionais e nos espaços-territórios, enquanto Tríplice Fronteira, por influência das organizações supranacionais.

O aluno brasiguaião, entendido nesta pesquisa como cidadão fronteiriço, faz parte da totalidade da Tríplice Fronteira, formada pelas estruturas econômica, jurídica, política dos Estados-Nações e, também do Bloco Econômico do Cone Sul, o que fragiliza seu processo de integração no Espaço Escolar, devido aos limites impostos nas relações e nas inter-relações estabelecidas recentemente na dimensão político-institucional marcada pela polilegislação desse espaço de fronteira, que se apresenta como possibilidade, porém, na concretude do espaço de vivência, se transforma em limite.

A legislação brasileira, enquanto país integrante do Mercosul, reconhece e oficializa o documento do aluno escrito em espanhol, mas nega, através da escola, a identidade e os traços culturais que esse aluno traz, em seu movimento na fronteira. A maioria dessas crianças foram alfabetizadas em espanhol e são oriundas da área rural, trazendo em sua cultura o conhecimento relativo a esse espaço. Ao chegarem, passam a fazer parte de escolas que, além de estarem situadas na área urbana, desenvolvem um currículo essencialmente urbano. Também precisam dar conta de se apropriarem da leitura e da escrita da língua portuguesa, por exigência da oficialização dos conteúdos, que determina o que o aluno necessita dominar a cada ano/série.

A tabela de equivalência de estudos, adotada para inserir o aluno na série, equipara a idade e a série, mas nega o processo histórico vivido no interior de cada país, como também a caminhada da educação marcada por avanços diferenciados em cada nação.

O Mercosul, através do SEM, sugere ações para o Sistema Educacional do Bloco Econômico, o Estado-Nação oficializa através de lei. Mudar a lei não significa mudar a práxis da escola no mesmo tempo histórico. Assim, o cidadão fronteiriço, que, neste estudo é o aluno brasiguaião, em seu processo de transição precisa estar no padrão de medida de um e de outro país. Como resultado, ocorrem altos índices de defasagem escolar dentro do próprio Bloco Econômico.

A Geografia, trabalhada a partir da historicidade do aluno, na concretude do espaço de fronteira, pode auxiliá-lo em seu processo de transição de um país a outro e na reconstrução de sua identidade na alteridade dessa região. Essa mesma historicidade, em contato com as diferentes geografias, olhando o espaço de forma dialética, analisando as contradições existentes, pela totalidade, permite ao professor encontrar os nós das redes de inter-relações que ocorrem nesse espaço marcado pela contradição de uma sociedade capitalista de economia globalizada, propiciando a ele desenvolver um trabalho que integre o aluno brasiguaião e fazendo desse espaço um local de encontro e de reencontro entre culturas diferentes.

As possibilidades de ir e vir na fronteira, de se apropriar de uma segunda língua, de conviver entre culturas diferentes, constituem-se em limites para o aluno brasiguai na convivência do espaço escolar, devido ao olhar hegemônico da escola, que, segundo Gentili (2004), atende ao capital neoliberal por imposição do Estado, que se apresenta de forma mínima quando deve manter a escola pública, e máxima quando determina de forma centralizada o conhecimento oficial dos estabelecimentos educacionais. Assim, o aluno brasiguai é percebido pelo que ele não sabe em relação ao contexto atual (o lado de cá da fronteira), ignorando o que ele sabe, conhece e domina do espaço do qual ele veio (o lado de lá da fronteira). Assim, o que seria o local de reencontro, passa a ser de desencontro, constituindo-se a própria escola como fronteira.

Em função do exposto, compreendemos que esta discussão não se esgota neste artigo, uma vez que consta do Plano de Ação 2011/2015 do SEM apresentar e desenvolver princípios e diretrizes que devem orientar a formação docente, os currículos e o perfil das instituições formadoras. O SEM, através de uma proposta de ação, aponta os problemas e sugere como resolvê-los, e compete às diferentes dimensões político-institucional (município, Estado, Nação) adotar as medidas normativas para concretizá-las. Para esse processo também as universidades são convocadas (LAMPERT, 1998) a se engajarem nos problemas políticos, econômicos, sociais e culturais, para traduzir a proposta geral para as vivências do cotidiano, em que se objetivam as condições de existência, fazendo a trajetória pela via do conhecimento.

Compete às universidades, e nesse âmbito cabe destaque à Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), pensar pedagogicamente a dinâmica própria da região fronteiriça para as escolas de Educação Básica situadas em região de fronteira. Esse pensar inclui redefinir os currículos dessas escolas e a metodologia aplicada em sala de aula, propondo maior flexibilidade no conteúdo idade/série, principalmente na questão da língua, pois um ano é pouco tempo para que um aluno se aproprie e demonstre seu aprendizado de forma oral e escrita. Se o SEM prima pela “efetividade” (ARAÚJO; CONDE; LUZIO, 2004, p. 127), com medidas de aprendizagem dos componentes curriculares ofertados aos alunos, e pela “eficácia”, com a capacidade dos sistemas de ensino para atenderem à população escolar na faixa etária correspondente a cada nível de ensino considerado, com baixas taxas de repetência e altas taxas de conclusão, acredita-se seja uma forma de aumentar a taxa média esperada de conclusão do Ensino Fundamental, e contribuir na superação dos indicadores ruins, como repetência, abandono escolar e *distorção idade/série* no contexto do MERCOSUL.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, José Lindomar C. **A dinâmica das fronteiras: os brasiguaios na fronteira entre o Brasil e o Paraguai.**São Paulo: Annablume,2010.

AMARAL, Arthur Bernardes do. **A Tríplice Fronteira e a guerra ao terror.** Rio de Janeiro: Apicuri, 2010.

ANASTASIA, Fátima et al. Redemocratização, integração regional e a trajetória do setor educacional MERCOSUL. In: ESTUDO analítico-comparativo do MERCOSUL (2001-2005). Brasília: INEP, 2008.

ARAÚJO, Carlos Henrique; CONDE, Frederico Neves; LUZIO, Nildo. Índice de Qualidade da Educação Fundamental (IQE): proposta para discussão.**Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 85, n. 209/210/211, p. 126-136, jan./dez. 2004.

ARRUDA, Aline Maria Thomé. Diferenciação e estereotipificação: libaneses na fronteira Brasil-Paraguai.**Univ. Rel. Int.**, Brasília, v. 5, n. 1/2, p. 43-65, jan./dez. 2007.

BARBOZA, Mário de Jesus. **Política de Educação nos Planos do Setor Educacional do Mercosul:** a educação como elemento de integração e desenvolvimento regional. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2009.

BATISTA, Luiz Carlos. **Brasiguaios na fronteira:** caminhos e lutas pela liberdade. 1990. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1990.

BIESEK, Ana Solange; PUTRICK, Simone. **Imigração na Tríplice Fronteira Brasil, Paraguai e Argentina e a representatividade da Colônia Árabe.** Disponível em: <www.iabpr.org.br/3conferencia/pps/trab_cient4>. Acesso em: 20 abr. 2011.

CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005 Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n66/a06v2566.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2011.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. **Desigualdade e pobreza no Brasil.** Disponível em: <<http://www.empreende.org.br/pdf/Programas.pdf>>. Acesso em: 07 jul. 2011.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. Para entender a necessidade de práticas prazerosas no ensino de geografia na pós-modernidade. In: REGO, Nelson et al. (Org). **Geografia: práticas pedagógicas para o ensino médio.** Porto Alegre, RS: Artmed, 2007.

COSTA, Cecília Aparecida; MORETTI, Edvaldo César. Invenção do outro e encontro de identidades na fronteira Brasil-Paraguai. **Contribuciones a las Ciencias Sociales**, Málaga,

Espanha, n. 11, mar. 2011. Disponível em: <<http://www.eumed.net/rev/cccss/11/cm.htm>>. Acesso em: 07 jul. 2011.

CUNHA, Célio da. O Mercosul e a educação básica. **Em Aberto**, Brasília, ano 15, n.68, p. 9-15, out./dez. 1995.

CURY, Mauro José Ferreira. **Territorialidades transfronteiriças do Iguassu (TTI)**: interconexões, interdependências e interpenetrações nas cidades da tríplice fronteira - Foz do Iguaçu (BR), Ciudad del Leste (PY) e Puerto Iguazú (AR). 2010. 234 p. Tese (Doutorado em Geografia) - Setor Ciências da Terra, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

_____; BENI, Mário Carlos; FRAGA, Nilson César. Introdução à abordagem territorial e sistêmica do turismo no subsistema socioambiental da tríplice fronteira de Foz do Iguaçu (BR), Ciudad del Este (PY) e Puerto Iguazú (AR). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SISTEMAS, 6., 2010, Foz do Iguaçu. **Anais...** Foz do Iguaçu: Unioeste, 2010.

ERIC, Cardin. A formação do ser social e a informalidade na Tríplice Fronteira (Brasil, Paraguai E Argentina). In: CONGRESO NACIONAL DE ESTUDIOS DEL TRABAJO, 7., 2005, Buenos Aires. **Anais...** Buenos Aires: Asociacion Argentina de Especialistas en Estudios del Trabajo (ASET), 2005. Disponível em: <<http://www.aset.org.ar/congresos/7/02001.pdf>>. Acesso em: 01 set.2011.

ESTRELA, Ely Souza. Vozes de Itaipu: o testemunho de uma expropriação. **Imaginário**, v.12, n.13, p. 457-459, 2006. Disponível em: <<http://www.revistasusp.sibi.usp.br/pdf/ima/v12n13/v12n13a22.pdf>>. Acesso em: 01 set. 2011.

FABRINI, João E. Território, Classe e Movimentos Sociais no Campo. **Revista da ANPEGE**, v. 7, n. 7, p. 97-112, jan./jul. 2011.

FLEISCHFRESSER, Vanessa. **Modernização tecnológica da agricultura**. Curitiba, PR: Livraria do Chain: COCITEC:IPARDES, 1988.

FUNDACION SES. **Plataforma Educativa Mercosur**. Projeto hemisférico “Elaboração de políticas e estratégias para a prevenção do fracasso escolar”. Prevenção do fracasso escolar no MERCOSUL: as experiências das organizações da sociedade civil. Buenos Aires, 2006.

GENTILLI, Pablo. **A falsificação do consenso**: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização**: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

KATUTA, Angela Massumiet al. **(Geo)grafando o território**: a mídia impressa no ensino de geografia. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

LAMPERT, Ernani. Educação e Mercosul: desafios e perspectivas. **Revista da Faculdade de Educação**, v.24, n.2, p. 9-28, 1998. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-25551998000200002>>. Acesso em: 07 jul. 2011.

MARTIN, Andre Roberto. **Fronteiras e nações**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1994.

MARTINS, José de Souza. **Fronteira**: a degradação do outro nos confins do humano. São Paulo: Hucitec, 1997.

MÉLO, José Luiz Bica. Fronteiras: da linha imaginária ao campo de conflitos. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 11, jan./jun. 2004.

MERCOSUL. Setor Educacional do Mercosul. **Plano trienal para o setor educação no contexto do Mercosul (1992-1994)**. Las Lenas, Argentina, 1992. Disponível em: <http://www.mercosur.int/msweb/portal>. Acesso em: 11/ago./2011.

MERCOSUL. Setor Educacional do Mercosul. **Plano trienal do setor educacional do Mercosul (1998-2000)**. Buenos Aires, Argentina, 1998a. Disponível em: <http://www.sic.inep.gov.br> Acesso em: 01/set./2011.

MÉSZÁROS, István. **Para além do Capital**: Rumo a uma teoria da transição. Tradução de Paulo Cezar Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo, Boitempo, 2011.

MOREIRA, Ruy. **Para onde vai o pensamento geográfico?**: Por uma epistemologia crítica. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. Marxismo e geografia: a geograficidade e o diálogo das ontologias. **GEOgraphia**, Niterói, v. 6, n. 6, p. 21-38, 2004.

NUNES, Flaviana Gasparotti. Projetos de Formação Escolar para Escolas em Áreas de Fronteira. **Revista da ANPEGE**, v. 7, n. 1, número especial, p. 205-216, out. 2011.

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

RIBEIRO, Sérgio Costa. A pedagogia da repetência. **Estudos Avançados**, v.5, n.12, p. 7-21, 1991. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v5n12/v5n12a02.pdf>>. Acesso em: 07 jul. 2011.

SAMPAIO, Carlos Eduardo Moreno; NESPOLI, Vanessa. Índice de adequação idade-anos de escolaridade. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 85, n. 209/210/211, p. 137-142, jan./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/94/96>>. Acesso em: 07 jul. 2011.

SANTOS, Douglas. **A reinvenção do espaço**: diálogo em torno da construção do significado de uma categoria. São Paulo: UNESP, 2002.

SANTOS, Maria Elisa Pires. **O cenário multilíngüe/multidialeto de fronteira e o processo identitário de alunos brasiguaios no contexto escolar**. 2004. 253p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**. São Paulo: Editora da USP, 2002.

_____. **Espaço e método**. São Paulo: Nobel, 1985.

SPRANDEL, Márcia Anita. **Brasiguaios**: conflito e identidade em fronteiras internacionais. 1992. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1992.

SOARES, Sergei; SÁTYRO, Natália. **O impacto da infra-estrutura escolar na taxa de distorção idade-série das escolas brasileiras de ensino fundamental- 1998 a 2005**. Brasília: INEP, 2008. Disponível em: <http://www.unemat-net.br/prof/foto_p_downloads/inep_o_impacto_da_infra-estrutura_escolar_na_taxa_de_distorcao_idade-serie_das_escolas_brasileiras_de_ensino_fundamental_%C2%BF_1998_a_2005.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2011.

SOUZA, Edson Belo Clemente de. Tríplice Fronteira: fluxos da região Oeste do Paraná com o Paraguai e Argentina. **Terr@Plural**, Ponta Grossa, v.3, n.1, p.103-116, jan./jul. 2009.

TERENCIANI, Cirlani. **Interculturalidade e Ensino de Geografia em Escolas na Fronteira Brasil-Paraguai em Mato Grosso do Sul**. 2011. Dissertação (Mestrado em Geografia). - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados-MS, 2011.

ENTREVISTAS

ALBANO, Cleide. **Entrevista concedida a Margarete Frasson**. Santa Terezinha de Itaipu, jun. 2011.

BUCH, P. Marinez. **Entrevista concedia a Margarete Frasson.** Santa Terezinha de Itaipu, jun. 2011.

GRZYBOWSKI, Lore Kaiser. **Entrevista concedia a Margarete Frasson.** Foz do Iguaçu, jun. 2011.

OLIVEIRA, R. Beata. **Entrevista concedia a Margarete Frasson.** Santa Terezinha de Itaipu, jun. 2011.

ROMAGNA, B. Maria Inês. **Entrevista concedia a Margarete Frasson.** Santa Terezinha de Itaipu, jun. 2011.

Recebido em: outubro de 2012.

Aceito para publicação em: janeiro de 2013.