

Imigrantes na escola: região de fronteira em evidência no processo de (des)integração com o outro

Maria Aparecida Pereira Brandão¹

Isis Ribeiro Berger²

Resumo: O presente artigo tem como objetivo apresentar reflexões acerca do conceito “fronteira em movimento”, observando possíveis relações estabelecidas com imigração e educação. Levando em consideração a genealogia dos debates sobre fronteira, explorando as perspectivas teóricas e metodológicas que abordam as fronteiras, o presente artigo utiliza como textos-base os livros *Fronteira: a degradação do outro nos confins do humano* de José de Souza Martins (2009), *Capitalismo autoritário e campesinato: um estudo comparativo a partir da fronteira em movimento* de Otávio Guilherme Velho (2009) e o artigo *Nação e integração nas escolas de fronteira: a mobilidade docente e a aprendizagem das línguas nacionais entre o Brasil e a Argentina* de Flávia Alves de Sousa e José Lindomar C. Albuquerque (2019).

Palavras-chave: Fronteira. Escola. Imigração. Língua.

Immigrants at school: border region in evidence in the process of (dis)integration with others

Abstract: This article aims to present reflections on the concept of “moving border”, observing possible relationships established with immigration and education. Taking into account the genealogy of debates on borders, exploring the theoretical and methodological perspectives that address borders, this article uses as base texts the books *Border: the*

¹ Graduada em História pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Mestranda do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Sociedade, Cultura e Fronteira. Professora de História na rede estadual de ensino do Paraná.

² Doutora. Professora da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Sociedade, Cultura e Fronteira. Orientadora.

degradation of the other in the confines of the human by José de Souza Martins (2009), Authoritarian capitalism and peasantry: a comparative study from the moving border by Otávio Guilherme Velho (2009) and the article Nation and integration in border schools: teacher mobility and learning of national languages between Brazil and Argentina by Flávia Alves de Sousa and José Lindomar C. Albuquerque (2019).

Keywords: Border. School. Immigration. Language.

Introdução

O interesse pelo espaço escolar e pela fronteira enquanto campo de pesquisa é algo frequente, o diferencial deste artigo é tentar fazer uma reflexão envolvendo teóricos da fronteira interna em expansão, relacionando-os, na medida do possível, a processos migratórios internacionais/transfronteiriços.

José de Souza Martins (2009) destaca em sua obra *Fronteira: a degradação do outro nos confins do humano* usa a escuta ativa do sujeito oprimido, referindo-se aos grupos como aqueles “do lado de cá” (Martins, 2009, p. 9), os chamados civilizados e aqueles “do outro lado” (Martins, 2009, p. 10), correspondendo aos diversos grupos étnicos de camponeses e indígenas. Neste estudo, Martins (2009) aborda a expansão da fronteira interna em diferentes locais brasileiros, mas em momentos similares, visualizando um movimento causador de desumanização e a negação do outro. Em linhas gerais, a forma de exploração do território ocorre pela reprodução das mesmas formas de escravidão que se configura como um nível aprofundado de exploração para a acumulação primitiva no interior da reprodução ampliada do capital.

O antropólogo Otávio Guilherme Velho (2009) em sua obra *Capitalismo autoritário e campesinato: um estudo comparativo a partir da fronteira em movimento* explora temas como capitalismo autoritário e o campesinato a partir do estudo comparativo e teórico, trazendo algumas categorias e relações gerais do movimento para Oeste nos Estados Unidos no século XIX e do movimento russo para a Sibéria no século XIX e início do século XX. O intuito é encontrar elementos que ajudem a entender o desenvolvimento brasileiro no aspecto político, econômico e social considerando a fronteira em movimento.

Os dois autores, Martins (2009) e Velho (2009), se tornam imprescindíveis para entender/relacionar a formação da nação e a (des)integração na região de fronteira, como foi realizado por Flávia Alves de Sousa e José Lindomar C. Albuquerque (2019). Embora os textos abordem espaços diferentes, é possível perceber proximidades nas narrativas.

O desenvolvimento do artigo é iniciado com a abordagem do livro *Capitalismo autoritário e campesinato: um estudo comparativo a partir da fronteira em movimento* de Otávio Guilherme Velho (2009) destacando como regiões de fronteira influenciaram o desenvolvimento capitalista e como a produção capitalista se estabelece a partir do trabalho no campo. Em seguida, por meio do livro de *Fronteira: a degradação do outro nos confins do humano* José de Souza Martins (2009) discorro sobre a frente de expansão da sociedade nacional sobre territórios dos povos indígenas destacando a técnica metodológica desenvolvida pelo autor em suas pesquisas, a pedagogia investigativa, que permite a escuta do outro e desmistifica a personalidade do pioneiro para incluir nas reflexões o município de Medianeira/PR que está localizado em uma região fronteiriça e vivencia diversos processos migratórios fomentados pela busca de vagas de trabalho contínuas no circuito industrial da cidade. Importante tratar nesse momento das leis e políticas públicas que influenciam a vida de imigrantes. Dessa forma torna-se importante analisar o espaço escolar em regiões fronteiriças, pois os filhos de imigrantes acessam o ensino público. Finalizo com o artigo *Nação e integração nas escolas de fronteira: a mobilidade docente e a aprendizagem das línguas nacionais entre o Brasil e a Argentina*, escrito por Flávia Alves de Sousa e José Lindomar C. Albuquerque (2019) que explora o processo de produção de fronteiras políticas, culturais e simbólicas a partir da observação etnográfica de práticas docentes nas salas de aula e do acompanhamento das mobilidades transfronteiriças das professoras. Assim, passamos as reflexões.

Região de fronteira em evidência no processo de (des)integração com o outro

O livro *Capitalismo autoritário e campesinato: um estudo comparativo a partir da fronteira em movimento* de Otávio Guilherme Velho (2009) nos explica como regiões de fronteira influenciaram o desenvolvimento capitalista e como a produção capitalista se estabelece a partir do trabalho. Ao longo da

história brasileira a ação do Estado em políticas públicas para ocupação do território fronteiriço esteve atrelada a intervenção do Estado com venda de partes do território para colonizadoras, por exemplo. Velho (2009) considera diferentes tipos de desenvolvimento capitalista. Um está ligado as revoluções burguesas que podemos considerar “como a supremacia dum desenvolvimento capitalista burguês sobre o outro, mais próximo organicamente do passado, mas que não se esgotava nele.” (Velho, 2009, p. 27). Nesse sentido, com a formação do sistema internacional europeu ocorreu a dominação de forma desigual e combinada do autoritarismo, onde pouco a pouco sobre o desenvolvimento burguês tornava-se necessariamente centralizado. Em outras palavras, para Otávio Velho (2009) o capitalismo autoritário foi resultado da pressão do sistema internacional controlado pelo capitalismo burguês, e pelo autoritarismo representado pela dominação geral e institucionalização de um sistema de repressão da força de trabalho, enfim “um modo autoritário de desenvolvimento capitalista” (Velho, 2009, p. 34).

Velho (2009) ao articular o político e o econômico e comparar o capitalismo burguês com o capitalismo autoritário, caracteriza este por uma dominação particularmente intensa da instância política, nele as forças produtivas na esfera internacional age sobre o político no interior da formação nacional, já nesta formação o político mantém alto grau de autonomia acerca do econômico e com competência de agir sobre ele. Voltando a dominação de forma desigual e combinada do autoritarismo Velho (2009) traz para a reflexão o caso da Rússia e ressalta que

Nos países “atrasados” o desenvolvimento não seguiu exatamente os mesmos passos que nos países “adiantados”. Foi capaz e mesmo forçado a se apropriar, como uma espécie de empréstimo, da tecnologia avançada, saltando etapas a fim de tentar acompanhar o nível capitalista geral. Este é também um efeito do desenvolvimento desigual e combinado (Velho, 2009, p. 37).

Assim, por meio do caso russo o autor procura compreender as relações de campesinato, fronteira e capitalismo autoritário destacando que

Em termos das nossas categorias parece ser mais “próximo” do caso brasileiro, sendo ao mesmo tempo menos conhecido e levado em conta para propósitos comparativos entre nós. O nosso interesse, no entanto, prosseguirá sendo sobretudo comparativo e teórico. Poderíamos ter escolhido outro caso para a nossa discussão. Mas o desenvolvimento capitalista autoritário russo possui a vantagem para nós de ter sido acompanhado por um debate político particularmente rico e de ter incluído um vasto movimento de fronteira comparável em escala às fronteiras americana e brasileira (Velho, 2009, p. 54).

Em síntese, Velho (2009) explica que no caso russo a fronteira era do tipo aberta, mas controlada, sua abertura era parte de uma política de liberação gradativa da força de trabalho, esperava-se que as tendências do tipo americanos ali se desenvolvem-se também. Assim, a fronteira era vista como um *locus* para o estabelecimento de uma população excedente de camponeses pobres para o desenvolvimento da pequena agricultura, e “como um *locus* privilegiado para transformações capitalistas no seio do campesinato, sem sofrer impedimentos da parte de um velho sistema de propriedade da terra, devido à abundância de terras abertas àqueles que teriam dificuldade em acumular nas regiões de origem.” (Velho, 2009, p. 88). Expansão militar na região fronteira, colonização livre com camponeses fugindo da servidão e buscando terras livres, colonização compulsória de condenados são características do caso russo, podemos observar semelhanças com o caso brasileiro. Chama a atenção também que segundo Velho (2009) foi a Sibéria uma das regiões do império russo onde o movimento cooperativista e a mecanização agrícola mais se desenvolveram.

segundo Velho (2009) apresentam diferenças que geralmente são reduzidas as formas iniciais de colonização: povoamento (sistema baseado no trabalho livre e na economia familiar) e exploração (sociedade baseada na mão-de-obra escrava, que produzia para a exportação, somada a um sistema de repressão da força de trabalho).

Na perspectiva de Velho (2009) a questão não é simples. Um ponto a se considerar é que não ocorreu uma forte oposição por parte da Inglaterra no século XVII da transferência em massa de ingleses para a colônia na América. Neste sentido, o autor afirma que “não havia escassez de mão-de-obra na Grã-Bretanha e havia até o que se poderia considerar

uma população excedente” que não causaria prejuízo a mão de obra barata para à indústria inglesa. Dessa forma, “a independência americana parece ter sido de certa maneira menos uma reação contra condições existentes e mais uma reação contra a imposição de novas limitações” (Velho, 2009, p. 102). Já o Brasil, como colônia de *plantation*, era uma fonte de acumulação primitiva capitalista, onde parte do excedente extraído era enviado à Inglaterra. Velho (2009) chama de colônia britânica “oculta” principalmente no tocante as exportações de ouro (Velho, 2009, p. 102/103). Seguindo este e outros critérios, Velho (2009) demonstra que a formação da fronteira no Brasil possui singularidades da formação nos EUA e na URSS.

No Brasil, ao se ajustar ao cenário internacional com a independência política de Portugal, “a natureza da dominação política dentro do país basicamente não se alterou; apenas alguns de seus agentes. As mudanças que se deram foram principalmente mudanças no interior da classe dominante”, assim, o domínio oligárquico prevalecia (Velho, 2009, p. 111).

As atividades desenvolvidas eram principalmente o *plantation*, mas havia exploração mineral, coleta de especiarias da floresta, criação de gado (terras inférteis, interiorização, expansão territorial), campesinato marginal. Estas atividades eram semelhantes ou subordinadas à *plantation*, ou se constituíram como forma de subsistência e de maneira marginal (Velho, 2009, p. 104). A exploração mineral, coleta de especiarias da floresta, criação de gado, campesinato marginal “foram largamente responsáveis pela extensão de nossas fronteiras políticas muito além do domínio físico efetivo da *plantation* e dos limites estabelecidos pelo Tratado de Tordesilhas.” (Velho, 2009, p. 105). A ocupação política do território, não ocupação efetiva do território. Isso leva a alguns autores fazerem uso de “frentes pioneiras” ou de forma mais radical “frentes de expansão” (Velho, 2009, p. 105).

No capítulo *Marcha para oeste* Velho (2009) relata que “Nos anos 40 e 50 a principal área de fronteira efetiva no Brasil ainda se ligava à expansão do café.” (Velho, 2009, p. 143) e que devido a redução da fertilidade do solo causada por seu plantio, o seu cultivo foi causa de deslocamento do seu ponto inicial de plantio para outras regiões do território brasileiro. Assim, inicia-se no Rio de Janeiro (século XIX), desloca-se para São Paulo (século XIX – década de 1950) e chega ao Paraná causando grande crescimento econômico e demográfico; a população do Paraná “cresceu 71,12% no período 1940-50 e 102,21% em 1950-60”, (Velho, 2009, p. 144) sendo que

“no final dos anos 60 a fronteira já alcançava o limite ocidental do Paraná e havia mesmo uma tendência a atravessar a fronteira e prosseguir o avanço no vizinho Paraguai.” (Velho, 2009, p. 144), mas

O café não era a única razão desse crescimento, havia também a exploração madeireira e a pequena agricultura. Mas em geral, essas outras atividades tendiam a dar lugar ao café e retrospectivamente poderiam ser vistas como uma *avantgarde* de camponeses marginais, (...), que juntamente com as firmas madeireiras abriram o caminho para o café. No caso da pequena agricultura essa substituição por vezes envolveu o uso de violência e em alguns casos o governo foi forçado a intervir e buscar um compromisso. Nos anos 50 as áreas de fronteira no Paraná (juntamente com as de Goiás e do Maranhão) estiveram entre as mais explosivas no meio rural brasileiro. O café, no entanto, em geral dominava; pelo menos até o final da década de 60, quando passou a ser substituído por outros produtos comerciais (como a soja) que continuaram a ser cultivados principalmente em propriedades médias e grandes. (Velho, 2009, p. 143-144).

A pequena propriedade também teve certa estabilidade, mas com agricultores de origem estrangeira oriundos de seus núcleos iniciais em Santa Catarina e no Rio Grande do Sul (Velho, 2009, p. 144). Na década de 1960 Ben (2011) ao discorrer especificamente sobre o oeste paranaense em pesquisa de mestrado *os “Nós” da territorialização da Cooperativa Agroindustrial Lar no oeste paranaense* relata que esse espaço era visto pelo poder público “como grande potencial para ampliar a fronteira agrícola, mesmo sendo a região habitada por povos indígenas que viviam da coleta e da caça” (Ben, 2011, p. 42).

Dessa forma, segundo a autora a Igreja, o governo e a empresa colonizadora ao se apropriarem do espaço efetivaram (re)produção de relações de poder, entende que:

A territorialização da Cooperativa Agroindustrial Lar em Missal – Medianeira, teve papel fundamental para desenvolver a proposta do governo. Estimulada por programas desenvolvidos com maior destaque a partir da década de 1907, a agricultura foi sendo desenvolvida nas pequenas

propriedades e a territorialização da modernização da agricultura foi sendo gradativamente introduzida pelo cooperativismo (Ben, 2011, p. 43).

A autora ainda destaca que agroindustrialização implementou lavouras especializadas que provocaram o desaparecimento das lavouras de subsistência, assim “foi reestruturado um novo modo de produzir e de se organizar socialmente” (Ben, 2011, p. 58), ou seja, o desenvolvimento da territorialização do capitalismo no campo onde a doutrina de seus associados “passa por um processo de reformas e passa a seguir lógicas capitalistas, (re)produzindo a subordinação do modelo agrícola ao setor urbano-industrial.” (Ben, 2011, p. 29). Atualmente, podemos considerar que temos em nossa região de fronteira grandes latifúndios em pequenas propriedades familiares, quando pequenos produtores produzem o que é de interesse das cooperativas. Exemplo disso pode ser percebido também na pesquisa de mestrado de Suzim (2023) *Cooperativismo em evidência: o caso da Lar Cooperativa Agroindustrial* ao analisar o crescimento do número de associados da Lar Cooperativa Agroindustrial (LAR) de 2006 (8.992 associados) a 2022 (13.004 associados), crescimento de 44,62%. Sobre a estrutura fundiária dos associados ao considerar 2014 a 2022, Suzim (2023, p.61) identifica que “a maior parte dos associados são pequenos e médios produtores rurais.”. Nesse sentido relata:

Na estrutura fundiária tem-se a divisão realizada pela própria Cooperativa entre: até 10 hectares (ha); de 11 a 20 ha; de 21 a 30 ha; de 31 a 60 ha; de 61 a 100 ha; de 101 a 500 ha; acima de 500 ha. Dentro do período analisado, comparando 2014 com 2022, a estrutura fundiária aumentou em número de associados, sendo: com "até 10 ha" com 46,8% de crescimento; "de 11 a 20 ha" com 19,21%; "de 21 a 30 ha" com 17,67%; "de 31 a 60 ha" com 12,51%; "de 61 a 100 ha" com 55,38%; "de 62 101 a 500 ha" com 96,48% e "acima de 500 ha" com 153,90% de crescimento.” (Suzim, 2023, p. 61-62).

Para Martins (2009), a frente de expansão da sociedade nacional sobre territórios dos povos indígenas é o “(...) modo pelos quais se dá o processo de reprodução ampliada do capital, o da sua expansão territorial. Um outro momento desse modo de expansão tem sido o que se dá através

do deslocamento das chamadas frentes pioneiras. Ambas, na verdade, são faces e momentos distintos da mesma expansão” (Martins, 2009, p. 24), movimento de expansão territorial que resultou no massacre das populações nativas. Sobre a dialética de fronteira as repercussões políticas da conflitividade da frente de expansão não devem ser vistas somente sob o olhar dos aspectos materiais e econômicos e não ter o pressuposto “de que as sociedades indígenas apenas se preservam no confronto, não se deixam de algum modo invadir e modificar pela mediação direta ou indireta do estranho e do eixo definidor de sua presença invasiva e violenta, que é a propriedade da terra.” (Martins, 2009, p. 26).

O livro *Fronteira: a degradação do outro nos confins do humano* de José de Souza Martins (2009) se torna referência no estudo sobre fronteira ao ser resultado de trinta anos de pesquisa nas frentes pioneiras brasileiras com técnicas artesanais de investigação e de inserção pedagógica temporária nos grupos e comunidades estudados. Chama a atenção também a técnica “pedagogia investigativa” desenvolvida por Martins (2009), na qual

O pesquisador desencadeia a investigação a partir das perguntas que o grupo estudado lhe faz, perguntando através de respostas para obter novas perguntas. Deixando-se interrogar e, assim, transformando-se em objeto de indagação, de deciframento do mundo de onde vem e de que faz parte, mundo que vitima esse tipo de população, mundo cuja lógica e cujas relações sociais dilaceram e condenam o mundo do camponês e do índio. Trata-se de um modo de conhecer através da vontade de conhecer e de se conhecer da própria população estudada. Desse modo é possível fazer com que o grupo estudado formule por meio de suas indagações a compreensão que tem dos acontecimentos de que é protagonista e da situação em que vive e assim exponha também seu modo de compreender e de conhecer - seu modo de produzir conhecimento, os parâmetros e critérios de sua consciência social. As perguntas que o pesquisador precisa e pode fazer, ao grupo cuja situação estuda, vem na sequência de suas respostas indagativas, a partir das chaves de indagação e de explicação que os membros do grupo já lhe ensinaram (Martins, 2009, p.11/12).

A metodologia adotada por Martins (2009) permite a escuta do outro e desmistifica a “personalidade do pioneiro, do suposto herói da conquista das novas terras” (Martins, 2009, p.12), evidenciando “o aspecto trágico da fronteira, que se expressa na mortal conflitividade que a caracteriza, no desencontro genocida de etnias e no radical conflito de classes sociais, contrapostas não apenas pela divergência de seus interesses econômicos, mas sobretudo pelo abismo histórico que as separa” (Martins, 2009, p.13).

Nesse sentido, Martins (2009) esclarece que é “na fronteira que se pode observar melhor como as sociedades se formam, se desorganizam ou se reproduzem. (...) Na fronteira, o homem não se encontra – se desencontra” (Martins, 2009, p.10). A centralidade de vários estudos no pioneiro acaba por desumanizar a vítima, figura central e metodologicamente explicativa. Com isso, Martins (2009) está se referindo “à alteridade e à particular visibilidade do *outro*, daquele que ainda não se confunde conosco nem é reconhecido pelos diferentes grupos sociais como constitutivo do nós. (...) à liminaridade própria dessa situação, a um modo de viver no limite, na fronteira, e às ambiguidades que dela decorrem” (Martins, 2009, p.11).

É comum perceber na narrativa mestra paranaense e em suas regiões de fronteira, por exemplo, essa centralidade na figura dos “pioneiros”, muitas vezes relacionados as empresas colonizadoras e a descendentes de migrantes europeus. A presença de indígenas e seus descendentes na história oficial é apagada, desvalorizada, desumanizada para que os “desbravadores”, os supostos “pioneiros” prevaleçam, perpetuem. Ainda nesse sentido, ao pesquisar fronteira ou regiões fronteiriças não podemos nos limitar somente ao aspecto geográfico. Martins (2009, p.11) chama a atenção para a existência da fronteira da civilização, fronteira espacial, fronteira de culturas e visões de mundo, fronteira de etnias, fronteira da história e da historicidade do homem e destaca a fronteira do humano, e nesta se configura o “outro”.

Nesse sentido, pode-se relacionar o que foi dito por Michel de Certeau (1998), historiador de prática interdisciplinar. No livro *A invenção do cotidiano* ele enfatiza a importância do exercício da escuta e da palavra do outro ao buscar e entender a alteridade, como o outro se produz pela linguagem que resulta em uma relação dialógica. Ao pensar a imigração em região de fronteira no espaço escolar, é preciso pensar o outro enquanto aquele que se faz presente em nossa vida em determinado tempo e espaço. Além disso, precisamos também entender que à imagem projetada de

outros povos e de nós mesmos quando éramos crianças são incorporados novos conhecimentos ao longo de nossas vidas.

Martins (2009) destaca que

É praticamente impossível desvendar os segredos mais profundos da situação de fronteira, sua dimensão sociológica mais densa e significativa, com os instrumentos habituais da investigação reduzidos à ficção da neutralidade ética e da indiferença profissional e fingida do pesquisador. Em face dos confrontos radicais do humano e, sobretudo, em face da morte constantemente presente, é impossível pesquisar e conhecer por meio da hipocrisia convencional e pasteurizada das recomendações de manual. Sem aceitar a radicalidade do confronto que define a situação social da fronteira não se pode desvendar as fundamentais revelações sociológicas que essa radicalidade pode fazer (Martins, 2009, p.14).

Nesta perspectiva, pesquisas no âmbito escolar, com alunos imigrantes em região de fronteira, se tornam importantes e justificáveis, pois desconstruir estereótipos não é uma tarefa fácil, mas necessária. Nesse sentido, investigações com abordagem teórico-metodológico na Pesquisa Narrativa fundamentada em Clandinin e Connelly (2015) se torna uma opção. Para os autores, em se tratando de experiência humana, a pesquisa narrativa significa a possibilidade de construção de outras compreensões acerca das nossas experiências. Para esses pesquisadores (2015) a “narrativa é o melhor modo de representar e entender a experiência (...) porque o pensamento narrativo é uma forma-chave de experiência e um modo-chave de escrever e pensar sobre ela. (...) Assim, dizemos que o método narrativo é o fenômeno e o método das ciências sociais” (Clandinin; Connelly, 2015, p. 48).

O ir e vir, vir e ir, e o ficar está presente nas relações humanas, mas em regiões de fronteira estão submetidas as especificidades de cada região fronteira e estão condicionadas as leis de cada país. Se, em se tratando de fronteira “todo estranho é um inimigo.” (Martins, 2009, p.15), como superar o estranhamento de quem chega e de quem está na região fronteira?

Martins (2009) esclarece que em povoados do Norte, o “chegante não é simplesmente quem chega, mas quem chega para ficar, para se tornar membro do grupo, quem compartilha solidariamente e fisicamente o destino dos que estão em busca de um lugar. Quem chega e vai embora não fica, pois, na concepção local, nem mesmo chegou. Apenas passou” (Martins, 2009, p. 15). Poético. Real. Interessante pensar: Esse conceito “chegante” se aplica à região fronteiriça da tríplice-fronteira (Brasil, Argentina, Paraguai)?

O município de Medianeira/PR está localizado em uma região fronteiriça e vivencia diversos processos migratórios. No lugar onde atuo como professora, observo que a cidade enfrenta situações de imigração comuns aos territórios vizinhos, o circuito industrial formado por empresas, como, a Lar Cooperativa Agroindustrial (filiada à Frimesa), a Frimesa Cooperativa Central do Oeste Paranaense, a Ninfa Indústria de Alimentos Ltda, a Dabol Indústria e Comércio de Móveis Ltda e a Alimentos Friella atraem imigrantes em busca de vagas de trabalho de maneira contínua.

O ensino público se torna acessível aos filhos dos imigrantes por meio da Lei de Migração nº 13.445 de 24 de maio de 2017 (Brasil, 2017), na qual ao tratar dos princípios em seu Art. 3º sobre a política migratória brasileira que rege os princípios e as diretrizes, no parágrafo XI traz “acesso igualitário e livre do migrante a serviços, programas e benefícios sociais, bens públicos, educação, assistência jurídica integral pública, trabalho, moradia, serviço bancário e seguridade social” (Brasil, 2017), e ao tratar das garantias traz em seu Art. 4º, parágrafo X que está assegurado o “direito à educação pública, vedada a discriminação em razão da nacionalidade e da condição migratória” (Brasil, 2017).

No sentido de garantir o direito referente a educação dos imigrantes elencados na Lei 13.445/2017, o Estado do Paraná tem vigente o II Plano Estadual de Políticas Públicas para a Promoção e Defesa dos Direitos dos Migrantes, Refugiados e Apátridas do Paraná - 2022/2025 (Paraná, 2022). No Eixo I (Paraná, 2022, p. 28-35) trata sobre as metas previstas para migrantes, refugiados e apátridas no âmbito da Educação, entre elas, destacamos: promoção de cursos de língua portuguesa para migrantes e de línguas estrangeiras para brasileiros; promoção de cursos de qualificação em línguas e formação para professores e profissionais que atuam com esses estudantes; construção de documento orientador referente à matrícula; enfretamento da xenofobia e intolerância; criação de bolsas permanência; levantamento e mapeamento de dados sobre o ingresso/matriculas na rede

de educação; elaboração e apresentação de relatório situacional sobre presença e acolhimento nos estabelecimentos de ensino; apresentação de propostas referentes ao acolhimento e permanência na rede pública do Estado do Paraná; fortalecimento do Departamento de Proteção e Promoção de Direitos Humanos na Secretaria Estadual de Educação.

Atualmente, as escolas estaduais do paranaense seguem a deliberação nº09/01 do Plano Estadual de Educação do Paraná que garante aos estudantes imigrantes o acesso à educação paranaense, mesmo que não tenha nenhum documento que comprove sua escolaridade. Conseqüentemente, pode haver matrícula de ingresso por transferência e em regime de progressão parcial; aproveitamento de estudos; classificação e reclassificação; adaptações; revalidação e equivalência de estudos feitos no exterior e regularização de vida escolar em estabelecimentos que ofertem Ensino Fundamental e Médio nas suas diferentes modalidades. A Instrução Normativa Nº 001/2022 da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná, normatiza os procedimentos para efetivação das matrículas, nas instituições de ensino da rede pública estadual de educação básica e nas instituições de ensino de educação básica - modalidade educação especial, para o ano letivo de 2023, orienta no item 3.22.3 a documentação obrigatória para matrícula inicial na rede estadual de ensino que são a Carteira de Identidade (RG) para maiores de 16 anos, ou Registro Nacional de Estrangeiro (RNE) ou Registro Nacional Migratório (RNM) ou Protocolo de Solicitação de Refúgio ou Documento que identifique o estudante; e CPF do responsável legal ou Registro Nacional Migratório (RNM/Protocolo de Solicitação de Refúgio). Observa-se que até o momento no local onde atuo, as orientações dadas pela SEED são na perspectiva de ingresso do estudante estrangeiro no espaço escolar, mas não na perspectiva de acolhimento, permanência e processo de ensino-aprendizagem.⁷

Ainda sobre a questão do direito à educação encontra-se em trâmite o Projeto de Lei nº 1117/2022 (Brasil, 2022) que “Dispõe sobre o direito à educação de estudantes na condição de migrantes, solicitantes de refúgio, refugiados e apátridas.”, propõe a alteração da Lei nº 9.394/1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Em 09/08/2023 na Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania (CCJC) recebeu do Relator voto pela constitucionalidade, juridicidade e boa técnica legislativa. Vale destacar também que em 29 de maio de 2024 o governo brasileiro instituiu a Política Nacional de Fronteiras e o seu comitê Nacional – PNFron por meio do Decreto nº 12.038, buscando “orientar as ações do Poder

Executivo federal para a atuação coordenada com os entes federativos e com as instituições privadas, com vistas à promoção da segurança, do desenvolvimento sustentável, da integração regional, dos direitos humanos, cidadania e proteção social nas fronteiras brasileiras.” (Brasil, 2024).

Percebe-se que as Leis e as políticas públicas têm avançado com princípios, diretrizes, garantias, e metas, espera-se que todo esse arcabouço teórico se evidencie na prática cotidiana escolar. Sobre esse assunto uma das possíveis formas de investigação me parece ser destacada por Martins (2009), quando ele destaca que “são os que em público e diante do estranho permanecem em silêncio: as mulheres, as crianças, os velhos, os agregados da casa, os dependentes, os que vivem de favor. Ou os mudos da história, os que não deixam textos escritos, documentos.” (Martins, 2009, p. 104).

Martins (2009) em sua pesquisa sobre fronteiras relata que sempre chamou sua atenção um grupo numeroso e atento de crianças que “aparentemente, não se sentia no direito de falar e perguntar” (Martins, 2009, p. 105); as crianças que não falavam durante as conversas/entrevistas com os adultos, mas ouviam. Então, ao perguntar, estimular a fala das crianças sobre acontecimentos dramáticos que envolviam, entre outros, seus pais e a si mesmas, como “as migrações por centenas e até milhares de quilômetros de um ponto a outro do país, na direção da fronteira, em busca de um lugar de paz e trabalho; a violência de policiais e pistoleiros contra os trabalhadores pobres, expulsos da terra, torturados, saqueados; a miséria e a fome. Neste capítulo falo da fala das crianças, que por meio dela me falam (e nos falam) do que é ser criança (e adulto) nas remotas regiões das frentes de ocupação do território, em distantes pontos da Amazônia” (Martins, 2009, p. 105), recolheu materiais de entrevistas gravadas e de depoimentos escritos pelas crianças e adolescentes nos quais identificou que

O estímulo a que as crianças escrevessem pequenos depoimentos, sobre a migração e o novo lugar, revelou uma grande vontade de falar, uma surpreendente informação sobre os acontecimentos e sobre os limites e possibilidades de suas vidas, além de uma discreta, mas clara, crítica aos adultos por excluírem-nas das discussões sobre o que estava acontecendo. Nas entrevistas gravadas foram tímidas. Mas confirmaram com mais clareza de expressão o amplo conhecimento das ocorrências. A fala das crianças foi uma fala tristemente adulta, privada da inocência infantil que eu, ingenuamente, imaginava encontrar nelas. Fala de crianças habituadas a serem

empurradas, até pela violência, como narraram algumas, pelas estradas sem rumo e sem fim, em busca de um lugar para viver, lentamente e desde muito cedo apreendendo na poeira dos caminhos que são estrangeiras na própria pátria (Martins, 2009, p. 107-108).

Martins (2009) conseguiu ter em seu trabalho a criança por testemunha na questão do trabalho e na ideia de tempo, constatando que a criança filha de posseiro é uma representação do adulto. Assim, como já dito anteriormente, reitero a importância da pesquisa ética com alunos imigrantes no espaço escolar dando o devido protagonismo a esses participantes.

O artigo *Nação e integração nas escolas de fronteira: a mobilidade docente e a aprendizagem das línguas nacionais entre o Brasil e a Argentina*, escrito por Flávia Alves de Sousa e José Lindomar C. Albuquerque (2019), explora o processo de produção de fronteiras políticas, culturais e simbólicas a partir da observação etnográfica de práticas docentes nas salas de aula e do acompanhamento das mobilidades transfronteiriças das professoras. Para tanto, utilizam de entrevistas com diretoras, coordenadoras e professoras; e conversas com alunos nas duas instituições educativas, entre os anos de 2013 e 2014. Não suficiente, também realizam análise de documentos oficiais do Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF), produzidos pelos governos do Brasil e da Argentina.

Para Sousa e Albuquerque (2019), nos dois últimos séculos a instituição educacional produz e reproduz a identidade nacional, são espaços heterogêneos e estão em contextos de políticas multiculturais, mas “a forma hegemônica de imaginação escolar ainda é rotineiramente a de produzir a nação” (Sousa; Albuquerque, 2019, p. 628) onde

Crianças e jovens aprendem os significados dos símbolos, narrativas, imagens e rituais nacionais. (...) Há um nacionalismo banal (Billig, 1995), como prática repetitiva, construído no ambiente educacional: a bandeira nacional no pátio ou na biblioteca, o mapa do país em sala de aula ou na secretaria da escola, o calendário nacional, os símbolos e narrativas da pátria nos livros didáticos etc. (Sousa; Albuquerque, 2019, p. 628).

Para Anderson (2008), a construção da identidade nacional é expressa como a ideia de um mundo harmônico em detrimento das identidades regionais, negando-se assim a heterogeneidade e a diversidade existente. Nacionalidade e nacionalismo são produtos culturais específicos e para “entendê-los temos de considerar, com cuidado, suas origens históricas, de que maneiras seus significados se transformaram ao longo do tempo, e porque dispõem, nos dias de hoje, de uma legitimidade emocional tão profunda.” (Anderson, 2008, p. 30).

Otávio Velho (2009) ao abordar as relações entre capitalismo autoritário e o campesinato no Brasil também nos traz uma reflexão acerca deste assunto:

A independência, a abolição da escravatura, a Proclamação da República, a Revolução de 1930, a Revolução de 1964 são todas datas maiores da história oficial brasileira. Na socialização das crianças, sobretudo através das escolas, são ensinadas como representando marcos fundamentais. Mas ao mesmo tempo, com ênfase menor, também se ouve que todas se deram de maneira a prevenir que algo de “pior” ou mais radical ocorresse. Isso transparece, por exemplo, nas “frases célebres” que transmitiriam uma “sabedoria” incorporada ao “ser nacional” e ao seu estilo adaptativo (Velho, 2009, p. 116).

Sousa e Albuquerque (2019), ao fazerem uma retrospectiva de escolas em áreas de fronteira internacional, destacam sobre as escolas pesquisadas: elas se constituem em uma espécie de trincheira cultural do Estado-nação. Os professores são vistos como missionários da nação e responsáveis por nacionalizar as crianças. As escolas tentaram, até mais ou menos a década de 1980, nacionalizar a fronteira. Durante o governo de Getúlio Vargas e da Ditadura Militar no Brasil a intenção nas instituições escolares era frear a presença estrangeira. Na Argentina, durante a Ditadura Argentina, as escolas funcionavam como defesa da fronteira contra o intruso brasileiro e a fala paraguaia.

Ao buscar a compreensão da “experiência educacional de integração fronteiriça e a persistência da nação em duas escolas públicas de ensino fundamental que participam do Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF) – a escola Adele Zanotto (em Foz do Iguaçu, no Brasil) e a *Escuela Intercultural Bilingüe 2* (em *Puerto Iguazú*, na Argentina)”, Sousa e

Albuquerque (2019, p. 629) trazem alguns conceitos importantes, como, por exemplo, mobilidade transfronteiriça e fronteira.

A abordagem das fronteiras políticas, culturais e simbólicas ocorre por meio de três dimensões articuladas (Sousa; Albuquerque, 2019, p. 629):

- 1) As escolas de fronteira e a mobilidade docente: mobilidade e controles de professores e alunos entre dois territórios nacionais.
- 2) As assimetrias das línguas nas escolas de fronteira: pensando o aprendizado das línguas em uma zona de contato.
- 3) Símbolos e narrativas da integração e da nação no cotidiano escolar: de integração e de afirmação da nação acionados nos rituais do cotidiano escolar.

Na primeira dimensão Sousa e Albuquerque (2019) discorrem sobre o Projeto Escola Intercultural Bilíngue de Fronteira (2005) posteriormente se tornou o Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF/2012) que abrange uma política de integração transfronteiriça na área da educação básica ao ter por objetivo a construção de uma identidade regional bilíngue e intercultural com cultura de paz e cooperação interfronteiriça, as escolas públicas selecionadas para o programa se situam em cidades-gêmeas (Sousa; Albuquerque, 2019).

O PEIF inicialmente tinha como proposta pedagógica trabalhar a cultura e os costumes dos pais vizinho (danças, músicas, folclore, vestimentas tradicionais ou comidas de cada nação), mas assessorados no Brasil pelo Instituto de Investigação e Desenvolvimento de Políticas Linguísticas (IPOL) e na Argentina pelo Ministerio de Cultura, Educación, Ciencia y Tecnología de la Provincia de Misiones (MCECyT) passou a adotar a pedagogia de projetos de aprendizagem (Sousa; Albuquerque, 2019).

No Brasil, a parceria com esse instituto foi encerrada e todas as ações foram transferidas para universidades públicas em 2010. Assim, em 2011, a Universidade Federal de Integração Latino-Americana (UNILA) ficou responsável pelas atividades de planejamento e formação do Programa, mas sem orientações claras e formação específica (Sousa; Albuquerque, 2019).

Quando realizavam a pesquisa, o Programa abrangia 16 instituições educacionais brasileiras e 16 de nações vizinhas (Uruguai, Argentina, Paraguai, Venezuela e Bolívia). A centralidade da pesquisa de Sousa e Albuquerque (2019) está em uma escola municipal de Foz do Iguaçu (Brasil) e uma escola intercultural bilingue em *Puerto Iguazú* (Argentina).

Ao tratar sobre a mobilidade docente Sousa e Albuquerque, (2019) esclarecem que essa mobilidade é conhecida como *cruce*, pois a palavra se refere ao ato de atravessar o limite internacional, entre Foz do Iguaçu e *Puerto Iguazú*, mas também ao próprio programa de intercâmbio e as aulas ensinadas. Nesse ponto, Sousa e Albuquerque (2019) chama a atenção para a ideia de que vários outros deslocamentos cotidianos ocorrem por razões diversas e que

Essas mobilidades são impulsionadas especialmente pelas assimetrias econômicas, políticas e sociais existentes de um lado e outro dos limites internacionais. Nesse caso específico, o deslocamento semanal das professoras argentinas e brasileiras do PEIF se concretiza de maneira circular (idas e voltas) e está vinculado a uma política pública interestatal de promoção da integração transfronteiriça. No entanto, não se trata somente da mobilidade das docentes, uma vez que estas levam “a língua, a cultura, o conhecimento” e produzem novas fronteiras culturais e simbólicas na interação cotidiana com os professores e alunos da escola do país vizinho. Além disso, esse deslocamento também produz formas de classificação e imaginação relacional entre “nós” e “eles” (Sousa; Albuquerque, 2019, p. 632).

Importante fazer um parêntese em relação a expressão “uma vez que estas levam a língua,” Sousa e Albuquerque (2019, p. 632), ousou indagar: realmente levam a língua ou a língua já está lá com os nossos conterrâneos?

Baseado em Sousa e Albuquerque (2019), sobre diferenças entre os dois lados da fronteira destacamos a percepção das professoras brasileiras: questão salarial, não há remuneração adicional; falta de tempo para planejamento das atividades, não há hora-atividade específica para o Programa; resistência, professores brasileiros não querem participar e não querem professores argentinos em sua sala de aula; falta de recursos didáticos e diferentes controles fronteiriços nas aduanas.

As professoras argentinas apontaram as seguintes diferenças: salariais, remuneração em dobro para todos os professores da escola (é integral), professores (*cruce*) tem dedicação exclusiva para as atividades didáticas em Foz do Iguaçu (planejamento, dias efetivos de aula, avaliação da semana); sistema rotativo entre os docentes para fazer o *cruce*³; envolvimento de toda a instituição educacional.

Em relação a elogios sobre o outro as professoras brasileiras percebem a valorização da disciplina e hierarquia, e o esforço das crianças na escola de *Puerto Iguazú*. As professoras argentinas reclamam do comportamento dos alunos brasileiros, pois tem a necessidade de a professora brasileira regente estar presente durante sua aula; da pouca participação dos pais na instituição brasileira e de uma suposta barreira ideológica “tentamos falar em português quando os professores brasileiros chegam, mas eles (brasileiros) não vão tentar falar em espanhol. Tem essa barreira aí. É como uma barreira ideológica, mas existe, está aí” (Sousa; Albuquerque, 2019, p.639). Em relação ao último item a coordenadora pedagógica e a diretora da escola em *Puerto Iguazú* relatam que “as professoras da Argentina gostam do Brasil e se interessam em aprender o português e saúdam as colegas brasileiras nesse idioma quando chegam à escola em Foz do Iguaçu” (Sousa; Albuquerque, 2019, p. 639).

Ao tratar sobre a mobilidade discente dos alunos do Programa para se conhecerem pessoalmente, Sousa e Albuquerque (2019, p. 635) destacam que “a barreira da alfândega argentina, as legislações específicas de proteção aos menores de idade e o medo de tráfico de crianças nas fronteiras internacionais são obstáculos à efetiva aproximação entre os estudantes e à realização de atividades conjuntas”, ficando restrito a “envio de mensagens, fotografias e outras formas de correspondência por intermédio das professoras, assessoras e diretoras, e atualmente das redes sociais” (Sousa; Albuquerque, 2019, p. 636).

³ Os autores, fundamentados em Sturza, definem *cruce*, palavra em espanhol, como travessia pela ponte, balsa ou rua, mas na dinâmica do programa o *cruce* é ter “o professor como centro do processo” (Sousa e Albuquerque, 2019, p. 632). Para Sturza (2021) a ideia do *cruce* está em apresentar para alunos e docentes às línguas, pois o modelo para essa situação é o de ser um espaço privilegiado de aprender nas duas línguas e ensinar nas línguas. O deslocamento feito na condição do *cruce* “forçava os docentes a compreenderem a fronteira como um conjunto de diferenças, a começar pela língua, e a um outro conjunto de similaridades, especialmente, em relação às condições da escola pública e aos contextos de aprendizagem. Neste sentido, a identificação dessas realidades e o reconhecimento dos docentes como sujeitos fronteiriços os levava a compreender que muitas das práticas sociais dos alunos com as suas tinham algo em comum” (Sturza, 2021, p. 64-65).

Ao dar voz as crianças, Sousa e Albuquerque (2019) relatam que

Os alunos que fazem parte do PEIF ressaltam a importância do programa para aprender uma segunda língua com uma professora nativa, porque “quando eu for para outros países vou poder conversar com essas pessoas” [Marília, 2016] ou “eu gosto de espanhol porque dá para conversar com os turistas” [Lúcio, 2016]. A justificativa pode ser ainda a admiração da docente, que fala de maneira natural um idioma que a criança desconhece: “eu gosto da aula de espanhol porque eu quero falar igual à professora” [Mayara, 2016]. Mesmo que os alunos não cruzem a fronteira entre as duas escolas, suas narrativas e expectativas produzem significados sobre a mobilidade e o encontro com o outro, distante ou próximo, pela mediação da língua aprendida (Sousa; Albuquerque, 2019, p. 636).

Concretiza-se dessa forma o enunciado por Martins (2009) ao dar voz e protagonismo na pesquisa as crianças que também têm conhecimento sobre o espaço-tempo vivido. Atribuir sentido ao espaço vivido é importante à medida que esse sentido traz territorialidade, enquanto o lugar (fronteira) traga o sentimento de pertencimento.

Em relação a segunda dimensão proposta por Sousa e Albuquerque (2019) ao pensar o aprendizado das línguas em uma zona de contato enfocando as assimetrias das línguas nas escolas de fronteira, os autores destacam ser importante “compreender o poder dos meios de comunicação e dos fluxos migratórios capazes de produzir assimetrias entre os países, inclusive em seus contextos transfronteiriços.” (Sousa; Albuquerque, 2019, p. 637). Segundo os autores, a língua portuguesa é mais valorizada que o espanhol na fronteira entre Brasil e Argentina, sendo uma das possíveis razões o acesso por meio de canais de televisão e frequências de rádio brasileiros.

Além das razões elencadas por Sousa e Albuquerque (2019), para entendermos o contexto de fronteira, é importante destacar que o acesso/domínio da língua portuguesa pelos argentinos se torna uma estratégia como língua de negócios. Angelucci e Pozzo (2018) ao mapear as ações na área de políticas linguísticas relacionadas à promoção do português nas universidades públicas argentinas observando modalidades e tendências abordam três etapas/fatos/marcos históricos das políticas linguísticas no

mundo e na América Latina. Aqui nos deteremos a terceira etapa que trata do assentamento das bases que impulsionam o movimento de internacionalização das línguas. Com a assinatura do Tratado de Assunção (1991) e posterior processo de integração regional econômica através do Mercado Comum do Sul (Mercosul) fez com que o setor Educativo do Mercosul impulsionasse leis como a de obrigatoriedade do ensino de espanhol e português no Brasil (Lei nº 11.161/2005) e na Argentina (Lei nº 26.468/2009); conclui-se que essas leis são resultadas do interesse econômico de integração regional (Angelucci; Pozzo, 2018, n.p.).

Angelucci e Pozzo (2018) traz em seu texto destaque para a *Asociación Argentina de Profesores de Portugués*, fundada em 1997, a qual segundo os autores auxilia na consolidação da “presença da língua e cultura portuguesas no território argentino, bem como promover a formação continuada de professores de português como língua estrangeira.” (Angelucci; Pozzo, 2018, n.p.).

Voltando as assimetrias das línguas nas escolas de fronteira em relação a aprendizagem, Sousa e Albuquerque (2019) observam que nas salas de aula da Argentina as crianças “se comunicam mais em português, algumas inclusive falam a língua portuguesa sem o sotaque do espanhol e conseguem compreender a fala da professora e responder às atividades orais solicitadas. A dificuldade está mais na escrita do português” (Sousa; Albuquerque, 2019, p. 638), e nas salas de aula no Brasil “as dificuldades de escuta, fala e escrita do espanhol são bem mais acentuadas” (Sousa; Albuquerque, 2019, p. 638). Nesse sentido, Sousa e Albuquerque (2019) relatam:

Diferentemente das crianças argentinas, os alunos brasileiros também não têm contato com esse idioma no ambiente familiar. Poucos estudantes assistem os canais de televisão paraguaios em Foz do Iguaçu e quase ninguém consegue sintonizar os canais argentinos (Thomaz e Altamiranda 2010). Uma das justificativas que usam é que os sinais dos países limítrofes não chegam com boa qualidade no lado brasileiro, além de não demonstrarem interesse em sintonizar nos programas televisivos das nações vizinhas (Sousa; Albuquerque, 2019, p. 638-639).

Na terceira dimensão adotada por Sousa e Albuquerque (2019), eles discorrem sobre temas que estão relacionados a essa facilidade ou dificuldade, dependendo de qual espaço escolar esteja falando, pode ser resultado da forma e intensidade em que é ofertado o acesso a aulas de português na Argentina e de espanhol no Brasil, pois as línguas no cotidiano escolar ao serem símbolos de diferenciação e hierarquia nacional nos contextos de fronteiras internacionais se somam a outros símbolos e rituais. Nesse sentido, Sousa e Albuquerque (2019) ilustram como exemplos de símbolos e rituais observados como (re)produção da nação: bandeiras, hinos nacionais, livros didáticos, apresentações teatrais sobre datas comemorativas do calendário nacional, desfiles públicos, calendários escolares que “traduzem temporalidades territorializadas, o tempo homogêneo e simultâneo em um determinado território nacional.” (Sousa; Albuquerque, 2019, p. 644).

Percebe-se que a narrativa nacional e a invenção cotidiana da nação se constroem diariamente no espaço escolar de forma inconsciente e naturalizada. Essa maneira de produzir a nação nas escolas pesquisadas não difere de outros contextos educacionais não fronteiriços (Sousa; Albuquerque, 2019).

Considerações finais

Espera-se que as reflexões acerca da temática fronteira em movimento e possíveis relações estabelecidas com imigração e educação apresentadas contribuam para um olhar apurado sobre a fronteira em movimento e as possíveis relações nela existentes e praticadas, bem como vislumbrar os envolvidos nesta região como personagens ativos e atuantes dos processos migratórios. Nesse sentido, a técnica da Pedagogia Investigativa desenvolvida por Martins (2009) parece ser um caminho acertado para pesquisas que envolvem os “do outro lado” (Martins, 2009, p. 10). Concordo com Martins (2009) que na fronteira podemos observar melhor a formação, a organização, a desorganização, a produção e a reprodução das sociedades, bem como seus encontros e desencontros.

Velho (2009) ao trazer o pensar a partir da fronteira em movimento e sua influência no desenvolvimento capitalista que se produz a partir do campesinato consegue estabelecer a(s) ponte(s) para entendermos os imigrantes, colonizações e ocupações na região fronteira do oeste

paranaense. Assim, este autor ao tratar a fronteira no caso russo como um *locus* para o estabelecimento da população excedente de camponeses pobres para o desenvolvimento da pequena agricultura e um locus para transformações capitalistas permite, como pesquisado por Ben (2011), que se relacione com os imigrantes vindos de Santa Catarina e Rio Grande do Sul para se estabelecerem no oeste paranaense alicerçados por incentivos governamentais, viam neste espaço uma forma de ampliar a fronteira agrícola, nesse aspecto a agroindustrialização provocou a territorialização do capitalismo no campo. Neste espaço havia indígenas antes dos imigrantes, assim Martins (2009) destaca que o avanço sobre esses territórios é o modo como ocorre o processo de reprodução do capital e da sua expansão territorial por meio da frente pioneira (empresas colonizadoras) e das frentes de expansão (campesinato).

Todo esse passado se faz presente na conformação dos espaços que hoje aqui estão, temos indígenas, descendentes de indígenas, descendentes de africanos, descendentes de imigrantes, imigrantes e migrantes. A escola não está à parte de todo esse processo, como vimos com Sousa e Albuquerque (2019) em escolas de fronteira há a busca pela integração com a mobilidade transfronteiriça de docentes, mas que encontra barreiras nas territorialidades, tempos distintos, políticas públicas nacionais e barreira aduaneira, mas não se deixa de tentar.

Referências

ANDERSON, Benedict. **Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ANGELUCCI, Thalita Camargo; POZZO, María Isabel. O Idioma Português na Universidade Pública Argentina: Modalidades E Tendências. **Afluentes: Revista de Letras e Linguística**, Maranhão, v. 3, n. 9, p. 8–27, 30 Dez 2018 Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/afluentes/article/view/10455>. Acesso em: 31 jul. 2024.

BEN, M. **Os “Nós” da territorialização da Cooperativa Agroindustrial Lar no oeste paranaense**. Francisco Beltrão, 2011. Dissertação (Mestrado em Geografia), universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Francisco Beltrão, 2011.

BRASIL. **Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017.** Dispõe sobre os direitos e os deveres do migrante e do visitante, regula a sua entrada e estada no País e estabelece princípios e diretrizes para as políticas públicas para o emigrante. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13445.htm#art125. Acesso em: 24 novembro 2023.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 1.117/2022.** Dispõe sobre o direito à educação de estudantes estrangeiros na condição de migrantes, solicitantes de refúgio, refugiados e apátridas. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF. Disponível em https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2309405&filename=Tramitacao-PL%201117/2022, acesso em: 30 jul. 2024.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: Artes de fazer.** Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F.M. **Pesquisa Narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa.** 2. ed. rev. Tradução Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia, MG: EDUFU, 2015.

MARTINS, José de Souza. **Frenteira: a degradação do outro nos confins do humano.** São Paulo: Contexto, 2009.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Justiça, Família e Trabalho. **II Plano Estadual de Políticas Públicas para a Promoção e Defesa dos Direitos dos Migrantes, Refugiados e Apátridas do Paraná: 2022-2025.**, Curitiba, p. 28-35, 2022.

PARANÁ. **Deliberação Nº 09/2001.** Assunto Matrícula de ingresso, por transferência e em regime de progressão parcial; o aproveitamento de estudos; a classificação e a reclassificação; as adaptações; a revalidação e equivalência de estudos feitos no exterior e regularização de vida escolar em estabelecimentos que ofertem Ensino Fundamental e Médio nas suas diferentes modalidades. Conselho Estadual de Educação do Paraná, Curitiba, 2001.

PARANÁ. **Instrução Normativa Nº 001/2022 – SEED/DPGE.** Normatiza os procedimentos para efetivação das matrículas, nas instituições de ensino da rede pública estadual de educação básica e nas instituições de ensino de educação básica - modalidade educação especial, para o ano letivo de 2023. Curitiba, 2022.

SOUSA, Flávia Alves de, ALBUQUERQUE, José Lindomar C. Nação e integração nas escolas de fronteira: a mobilidade docente e a aprendizagem das línguas nacionais entre o Brasil e a Argentina. **Etnográfica**. vol. 23 (3), 28 nov. 2019. Disponível em <https://journals.openedition.org/etnografica/7313> . Acesso em: 22 abr. 2024.

STURZA, E. R. Programa Escolas de Fronteira e Integração Regional. In DORFAM, A... [et al] **Ensinando Fronteiras: projetos estatais, representações sociais e interculturalidade**. Porto Alegre: Editora Letra1; Editora Diadorim, p. 59- 72, 2021.

SUZIM, A. C. B. **Cooperativismo em evidência: o caso da Lar Cooperativa Agroindustrial**. Foz do Iguaçu, 2023. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Instituto LatinoAmericano de Economia, Sociedade e Política, Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Desenvolvimento, 2023.

VELHO, Otávio. **Capitalismo autoritário e campesinato: um estudo comparativo a partir da fronteira em movimento**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2009.