



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE GEOCIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

Stella Maris Meira da Veiga Pereira

**PROGRAMA DE ESCOLAS INTERCULTURAIS BILÍNGUES
DE FRONTEIRA: INTEGRAÇÃO E IDENTIDADE
FRONTEIRIÇA**

Florianópolis/SC
2014

Stella Maris Meira da Veiga Pereira

**PROGRAMA DE ESCOLAS INTERCULTURAIS BILÍNGUES
DE FRONTEIRA: INTEGRAÇÃO E IDENTIDADE
FRONTEIRIÇA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Geografia.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Leila Christina Duarte Dias

Florianópolis/SC
2014

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Pereira, Stella Maris Meira da Veiga.

P436p Programa de escolas interculturais bilíngues de fronteira:
integração e identidade fronteiriça / Stella Maris Meira da
Veiga Pereira ; orientador, Dr^a. Leila Christina Duarte Dias -
Florianópolis, SC, 2014.

147p.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de
Pós-Graduação em Geografia.

Inclui referências

1. Escolas Interculturais. 2. Bilingues. 3. Fronteira. I.
Dias, Leila Christina Duarte. II. Universidade Federal de Santa
Catarina. Programa de Pós-Graduação em Geografia. III. Título.

Stella Maris Meira da Veiga Pereira

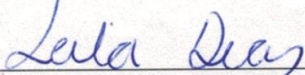
**Programa de Escolas Interculturais Bílingues de
Fronteira: integração e identidade fronteiriça**

Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de “Mestre em Geografia”, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-graduação em Geografia.

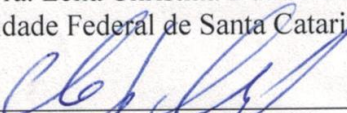
Florianópolis, 31 de março de 2014.

Prof. Dr. Marcio Rogério Silveira
Coordenador do PPGG/UFSC


Banca Examinadora:



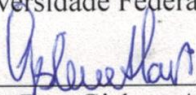
Profa. Dra. Leila Christina Duarte Dias
Universidade Federal de Santa Catarina



Prof. Dr. Clécio Azevedo da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina



Prof. Dr. Erni José Seibel
Universidade Federal de Santa Catarina



Profa. Dra. Gislene Aparecida dos Santos
Universidade Federal do Paraná

Dedico este trabalho

*A Ana Clara e Nicole, que ficaram aliviadas com o
fim do trabalho da mãe.*

*A Cleide e Afonso, que ficaram orgulhosos com o fim
do trabalho da filha.*

*A Ana Lúcia, Rodrigo Afonso e César Augusto, que
ficaram felizes com o fim do trabalho da irmã.*

Ao Elson, que é o exemplo a ser seguido.

Aos habitantes da fronteira, que me fizeram entender que:

*“La frontera no es una linea que divide A de B,
Sino un espacio que contine C.”*

Luis Ernesto Behares

AGRADECIMENTOS

“Mas você –eu não posso e nem quero explicar, eu agradeço”.
(Clarice Lispector)

Agradeço à minha impecável orientadora, Prof^ª Leila Christina Duarte Dias, pela oportunidade em construir com ela essa pesquisa.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFSC por receber uma não geógrafa, possibilitando assim minha formação interdisciplinar.

Agradeço à Prof^ª Anne Latendresse da Université du Québec à Montreal – UQAM, por ter contribuído com o incrível estágio de pesquisa realizado em Montreal.

Agradeço aos professores membros da banca de defesa de qualificação: Prof^ª Leda Scheibe e Prof^º Clécio Azevedo da Silva, os quais qualificaram o trabalho apontando caminhos a percorrer.

Agradeço aos professores membros da banca final de avaliação: Prof^º Clécio Azevedo da Silva, Prof^ª Gislene dos Santos e Prof^º Erni José Seibel.

Agradeço aos entrevistados que investiram seu tempo e memórias nesta pesquisa.

Agradeço aos colegas do Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Políticas Linguísticas - IPOL pela oportunidade de ter sido pesquisadora deste Instituto e por meio dele ter descoberto a fronteira.

Agradeço as boas energias emanadas dos queridos amigos e amigas, que mesmo não conhecendo o meu objeto de estudo foram incentivadores incansáveis.

O presente trabalho foi realizado com recursos da CAPES, entidade do Governo Brasileiro voltada para a formação de recursos humanos, a qual agradeço a concessão da bolsa que possibilitou a realização da dissertação.

PEREIRA, Stella Maris Meira da Veiga. **Programa de escolas interculturais bilíngües de fronteira: integração e identidade fronteiriça**. 2014. 147f. Dissertação (Mestrado em Geografia)- Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

RESUMO

Alicerçada no contexto social e histórico do território estudado, a dissertação objetiva examinar como a ideia de integração entre os Estados Nação do Mercosul, ao ser interpretada pelos atores da região de fronteira por meio do Programa de Escolas interculturais Bilíngües de Fronteira – PEIBF, revela interações construídas historicamente a partir da representação de fronteira distinta daquela concebida pelos Estados Nacionais, contemporaneamente. Além de revisão bibliográfica e pesquisa documental, foi realizado trabalho de campo na região fronteiriça e entrevistas com os atores do PEIBF; três entrevistas estruturadas e duas semi-estruturadas. A criação do PEIBF faz parte de um momento da história da relação entre Brasil e Argentina que busca através de diversas iniciativas uma maior integração, sobretudo do ponto de vista econômico. A Fronteira passa a ser vista então com um território específico onde interações são facilitadas, propiciando fluxos de diversas ordens e não mais como uma linha que limita os dois países. O bilingüismo aparece como elemento facilitador dessa integração; a questão lingüística aparece assim de forma importante na fronteira. O papel da população local também é enfatizado na dissertação, pois, poucas vezes na história das políticas públicas dos dois países elas se utilizaram dos atores locais para a sua implantação. A questão territorial emergiu de forma central no trabalho, mostrando que na região fronteiriça existem relações de poder que emergem das diferenças das populações que lá habitam; diferenças culturais, econômicas, sociais; mas aquele território também se caracteriza por processos de cooperação explicados pela formação sócio-espacial da região da fronteira. Especificamente sobre o PEIBF, as escolas em regiões de fronteira como instrumentos de integração encontram obstáculos importantes no território; também pareceu equivocada a intenção de utilizar as línguas oficiais dos dois países como elemento de integração das populações residentes na fronteira, pouco considerando a formação socioespacial daquela região e não valaorizando um componente territorial e de identidade daquela população que é a comunicação através doportunhol.

Descritores: Escolas bilíngües de fronteira. Integração fronteiriça. Fronteira.

ABSTRACT

Based on the territorial socio historical context studied, the objective of this dissertation is to examine the idea of integration among Mercosul Nation-States as interpreted by the frontier regional actors through the Bilingual Intercultural Frontier Schools Program – PEIBF. This reveals historically constructed interactions as from the frontier representation that is different from the one contemporarily conceived by the National States. Apart from a bibliographical revision and documents research, a field research was done in the frontier area as well as interviews to PEIBF actors, three of such interviews were structured while the other two were semi-structured. PEIBF creation is part of a historical moment of the relation between Brazil and Argentina that seeks, through several initiatives, for greater integration, especially from the economic point of view. Then, the frontier starts to be seen as a specific territory where interactions are facilitated; propitiating fluxes of diverse orders and not any more just like a limit between two countries. Bilingualism appears as an element that facilitates such integration; thus, the linguistic issue becomes an import frontier form. The local population's role is also emphasized in this work, since very few times in the history of public policies in both countries local actors took part of its implementation. A territorial issue arose as a central aspect in this work showing that in the frontier region there are power relations that emerge from differences among populations inhabiting the area; that is: cultural, economic and social differences, but such territory is characterized by cooperation processes explainable through the socio-spatial formation of the region. In terms of PEIBF, schools in the frontier as integration instruments face important obstacles in the territory, while the intention of using official languages of the countries as an integration element for the populations inhabiting the frontier area seemed also wrong since little attention was paid to the socio-spatial formation of the region and territorial and identifying features of such population were not taken into consideration, that is, communication by means of “portunhol”.

Keywords: Bilingual Intercultural Schools. Border integration. Border.

RÉSUMÉ

Fondé dans le contexte social et historique du territoire étudié, le mémoire vise à examiner comment l'idée de l'intégration entre les Etats-nations du Mercosur, selon l'interprétation des acteurs de la région frontalière impliqués dans le Programme d'écoles interculturelles bilingues de frontière – PEIBF, révèle des interactions historiquement construites à partir de la représentation de frontière distincte de celle conçue par les États nationaux, simultanément. En plus de l'examen de la littérature et de la recherche documentaire, le travail de terrain a été mené dans la région de la frontière et des entrevues avec des acteurs liés au PEIBF: trois entrevues structurées et deux semi-structurées. La création du PEIBF fait partie d'un moment historique de la relation entre le Brésil et l'Argentine à la recherche d'une plus grande intégration, par le biais de diverses initiatives, en particulier du point de vue économique. La Frontière doit alors être considérée comme un territoire spécifique où les interactions sont facilitées, fournissant des flux d'ordres divers et non plus comme une ligne qui limite les deux pays voisins. Le bilinguisme apparaît comme facilitateur de cette interaction; la question de la langue apparaît de façon importante à la frontière. Le rôle de la population locale est également souligné dans le mémoire donc rarement dans l'histoire des politiques publiques des deux pays les acteurs locaux ont été responsables pour sa mise en oeuvre. La question territoriale est apparue comme centrale dans la recherche, montrant que dans la région frontalière il ya des rapports de force qui s'en dégagent de différences dans les populations qui y vivent, des différences culturelles, économiques, sociales; mais ce territoire est également caractérisé par des processus de coopération expliqués par la formation socio-spatiale de la région frontalière. Spécifiquement sur le PEIBF, les écoles dans les régions frontalières comme instruments d'intégration trouvent des obstacles majeurs sur le territoire; aussi il nous semble erronée l'intention d'utiliser les langues officielles des deux pays comme un élément d'intégration des populations résidentes à la frontière, aussi la formation socio-spatiale de cette région a été peu considérée et le "Portunhol", un composant territorial et identitaire de cette population pour la communication, a été dévalorisé.

Mots-clés: Écoles bilingues de frontière. Intégration frontalière. Frontière.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Brasil: Cidades Gêmeas na Fronteira.	27
Figura 2: Território entre o controle político e a apropriação simbólica.	37
Figura 3: Conceitos – Faixa e Zona de Fronteira.	43
Figura 4: Alguns indicativos da “transformação” da função da fronteira: usos políticos e econômicos das fronteiras.	45
Figura 5: Território brasileiro em 1889.	48
Figura 6: O território em disputa entre o Brasil e a Argentina no oeste de Santa Catarina.	49
Figura 7: Região bilíngue na fronteira brasileiro-argentina entre 1909 e 1930.	57
Figura 8: Vista aérea das três cidades: Barracão (Paraná/BR), Bernardo de Irigoyen (Misiones/AR) e Dionísio Cerqueira (Santa Catarina/BR).	59
Figura 9: Foto aérea com identificação das três cidades.	59
Figura 10: América do Sul com destaque aos quatro Estados Partes do MERCOSUL.	81
Figura 11: Instâncias do Setor Educacional do Mercosul.	84
Figura 12: Estrutura Geral PEIBF.	86
Figura 13: Segmentos de fronteira do Quebeque.	89
Figura 14: Escolas participantes do PEIBF em Dionísio Cerqueira e Bernardo de Irigoyen.	110

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALADI	- Associação Latino-Americana de Integração
ALALC	- Associação Latino-Americana de Livre Comércio
ALCs	- Áreas de Livre Comércio
ANVISA	- Agência Nacional de Vigilância Sanitária
CADASTRO	- Cadastro do Ministério do Turismo
CADASTUR	- Sistema de Cadastro de Prestadores de Serviços Turísticos
CAF	- Comitê de Articulação Federativa
CAFEM	- Comitê Assessor do FEM
CAPL	- Comitê Assessor de Políticas Linguísticas
CCR	- Comitê Coordenador Regional
CDIF	- Comissão Permanente para o Desenvolvimento e a Integração da Faixa de Fronteira
CEE	- Comunidade Econômica Europeia
CEITQ	- Comissão de Estudo sobre a integridade territorial do território do Quebeque
CGSIC	- Gestor do Sistema de Informação e Comunicação
CMC	- Conselho do Mercado Comum
CRCA	- Comissões Regionais Coordenadoras de Áreas
DAAEN	- A Direção do acolhimento, do acompanhamento dos estrangeiros e da nacionalidade
FRONTUR	- (Seminário Internacional de Turismo de Fronteiras),
GGP	- Grupo Gestor de Projetos
GTEF	- Comitê O Grupo de Trabalho Escolas de Fronteira
GTI	- Grupo de Trabalho Interfederativo
GTPL	- Grupo de Trabalho de Políticas Linguísticas
INCRA	- Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
IPOL	- Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística
ISM	- Instituto Social do MERCOSUL
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases
LOA	- Lei Orçamentária Anual
MDIC	- Ministério de Desenvolvimento Indústria e Comércio Exterior
MEC	- Ministério de Educação e Cultura

MERCOSUL	- Mercado Comum do Sul
MTUR	- Ministério do Turismo
OMC	- Organização Mundial do Comércio
OTAN	- Organização do Tratado do Atlântico Norte
PAP	- Programa Amazônia Protegida
PCN	- Programa Calha Norte
PDFF	- Programa de Promoção do Desenvolvimento da Faixa de Fronteira
PDFF	- Programa de Promoção do Desenvolvimento da Faixa de Fronteira
PEIBF	- Programa de Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira
PPA 2012-2015	-Plano Plurianual nacional (Plano Mais Brasil)
RME	- Reunião de Ministros de Educação do MERCOSUL
SEM	- Setor Educacional do MERCOSUL
SIMITUR	- Seminário Internacional sobre Migração e Turismo
SRI	- Secretaria de Relações Institucionais
SUFRAMA	- Superintendência da Zona Franca de Manaus
TEC	- Tarifa Externa Comum
UE	- União Europeia
UNASUL	- União das Nações Sulamericanas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	21
CAPÍTULO I	
DA FRONTEIRA DO TERRITÓRIO AO TERRITÓRIO DE FRONTEIRA	35
I.1 O CONCEITO DE TERRITÓRIO	35
I.2 DA FRONTEIRA COMO LIMITE À FRONTEIRA COMO INTEGRAÇÃO	41
I.2.1 Da identidade nacional à identidade de fronteira	44
I.3 A HISTÓRIA DA CONSTRUÇÃO DE UM TERRITÓRIO (DE FRONTEIRA) NO OESTE CATARINENSE	47
I.3.1 A Construção dos limites territoriais	48
I.3.2 A ocupação humana da área de fronteira Brasil/Argentina ...	53
I.4 DIONÍSIO CERQUEIRA: UMA CIDADE NA FRONTEIRA OU UMA CIDADE DE FRONTEIRA: O ESPAÇO VIVIDO NA REGIÃO TRANSFRONTEIRÇA.....	55
CAPÍTULO II	
A EVOLUÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NA REGIÃO FRONTEIRIÇA	61
II.1 AS REGIÕES FRONTEIRIÇAS NA ATUALIDADE	61
II.2 EVOLUÇÃO DA VISÃO GOVERNAMENTAL BRASILEIRA EM RELAÇÃO À FRONTEIRA: O PROGRAMA DE PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DA FAIXA DE FRONTEIRA.....	64
II.2.1 Uma Nova Visão De Defesa E Desenvolvimento Territorial..	71
CAPÍTULO III	
O MERCOSUL ALÉM DA ECONOMIA: LÍNGUA, IDENTIDADE E INTEGRAÇÃO	79
III.1 A EMERGÊNCIA DO MERCOSUL	79
III.2 O SETOR EDUCACIONAL DO MERCOSUL E AS ESCOLAS BILÍNGUES.....	82
III.3 DO BILINGÜISMO A INTERCULTURALIDADE NAS ESCOLAS DE FRONTEIRA	87

III.3.1 Um olhar em direção a outras experiências no mundo	87
<i>III.3.1.1 A língua como identidade territorial (Quebeque).....</i>	<i>87</i>
<i>III.3.1.2 Respeito às identidades lingüísticas como estratégia de identidade territorial na Europa.....</i>	<i>92</i>
III.3.2 O BILINGÜISMO COMO PONTO CENTRAL DE INTEGRAÇÃO NO PEIBF	98

CAPITULO IV

O PROGRAMA DE ESCOLAS INTERCULTURAIS

BILÍNGUES DE FRONTEIRA: ESTRATÉGIA DE

INTEGRAÇÃO TERRITORIAL.....105

IV.1 IMPLANTAÇÃO DO PEIBF EM BERNARDO DE IRIGOYEN E DIONÍSIO CERQUEIRA.....106

IV.1.1 As ações preliminares.....106

IV.1.2 O projeto toma forma no território109

IV.2 AS IMPLICAÇÕES DO PEIBF NO TERRITÓRIO111

IV.2.1 Da fronteira como limite à zona de fronteira: as Escolas bilíngues aproximam os atores ligados à escala nacional aos atores locais 111

IV.2.2 O despertar da questão lingüística na zona de fronteira.... 115

IV.2.3 A dimensão cultural da territorialidade: o PEIBF revela conflitos118

IV.2.3.1 Conflitos de ordem institucional 119

IV.2.3.2 Conflitos de ordem pedagógica/hierárquica..... 121

IV.2.3.3 Conflitos de ordem organizacional 121

IV.2.3.4 Conflitos de ordem social..... 122

IV.2.3.5 Conflitos de ordem cultural..... 122

IV.2.4 De uma ideia transformadora a uma implantação acanhada 124

CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS.....129

REFERÊNCIAS.....135

APÊNDICES145

APÊNDICE A – QUADRO DE ENTREVISTADOS 147

INTRODUÇÃO

O Programa Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira – PEIBF¹ – foi inaugurado em março de 2005, na cidade de Dionísio Cerqueira (Santa Catarina), como um projeto bilateral entre Argentina e Brasil. O evento foi valorizado pelas instituições federais dos dois países signatários, contando com a presença do Ministro da Educação da Argentina - Daniel Filmus² e do Ministro da Educação do Brasil - Tarso Genro³.

Essa inauguração marcou a concretização de um acordo bilateral assinado em 23 de novembro de 2003 entre Argentina e Brasil: a Declaração Conjunta de Brasília. Nela, a educação foi reafirmada como espaço para o fortalecimento de uma consciência favorável à integração regional, passando-se a atribuir grande importância ao ensino do espanhol no Brasil e do português na Argentina.

Neste sentido, a Declaração Conjunta de Brasília implementa, dentre outras, a seguinte ação: “[...] [o] desenvolvimento de um modelo de ensino comum em escolas de zona de fronteira, a partir do desenvolvimento de um programa para a educação intercultural, com ênfase no ensino do português e do espanhol”. (BRASIL; ARGENTINA, 2008, p.8).

A existência desse programa na área da educação, juntamente com iniciativas em outros campos, tais como o Programa Calha Norte, o Programa de Promoção do Desenvolvimento da Faixa de Fronteira (PDFF) e o Projeto SIS – Fronteira (BRASIL, 2010), inaugura um período de ações positivas na fronteira do Brasil e indica uma mudança de visão em relação a ela. Até então, a fronteira era vista pelos gestores

¹ Segundo investigação de Sagaz (2013), a palavra intercultural só foi introduzida na identificação do PEIBF em 2009, mudança ocorrida a partir de uma reunião entre o Ministério da Educação e a instituição assessora, IPOL, nos dias 20 e 21/03/2009, na qual se entendeu a necessidade de explicitar a relevância dos aspectos interculturais no/do Projeto.

² Daniel Fernando Filmus é sociólogo, educador e político argentino. Atualmente, ocupa o cargo de Senador Nacional. De 2003 a 2007 foi Ministro de Educação do governo do Presidente Néstor Kirchner.

³ Tarso Genro é advogado, jornalista e político brasileiro. Foi duas vezes prefeito de Porto Alegre e também Ministro da Educação, das Relações Institucionais e da Justiça durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva. Atualmente é governador do Rio Grande do Sul.

públicos como espaço distante, de demarcação territorial, área do contrabando, do tráfico, onde existe a necessidade da polícia, do exército, enfim, da defesa do território. Nesse momento, o programa analisado aponta que a fronteira passa a ser vista como um lugar de ligação, de aproximação com o outro lado, de conhecimento do outro, onde há a possibilidade da integração. Além disso, pela primeira vez, acontece no Brasil a implantação de escolas bilíngues públicas (fora do contexto indígena), o que confere uma valorização às escolas participantes.

Analisar esse movimento de aproximação nos leva a debruçarmos analiticamente sobre o tema da fronteira. Segundo Gayon (2011), “o objeto fronteira tem sido desde os anos 1970 abordado como um tema autônomo [...], e tem-se percebido as questões e a complexidade a ele relacionadas” (p.20, tradução nossa).

O Estado brasileiro define a região da Faixa de Fronteira brasileira geograficamente por possuir 150 km de largura ao longo de 15.719 km da fronteira terrestre; essa extensão engloba 11 unidades da Federação e 588 municípios, contabilizando aproximadamente 10 milhões de habitantes e fazendo fronteira com 10 países da América do Sul (BRASIL, 2005).

Do ponto de vista linguístico, nessa faixa de fronteira convivem duas grandes línguas internacionais: o Espanhol⁴ (Castelhano) e o Português. Além dessas duas línguas, temos ainda outras com menor representação, como o guarani, o inglês, o holandês e o francês. Estamos nos referindo apenas às línguas oficiais dos Estados-Nação que fazem fronteira com o Brasil; se levarmos em consideração as outras línguas faladas (línguas de imigração e línguas indígenas) perceberemos um grande plurilinguismo nesta zona transfronteiriça.

Juntas, as duas línguas românicas, Espanhol e Português, no mundo inteiro, são faladas por cerca de 540 milhões de pessoas em cinco continentes. Internacionalmente, o espanhol tem maior prestígio do que o português, e é considerada uma das línguas de maior crescimento demo-linguístico no mundo. Na fronteira entre Argentina e Brasil, entretanto, os dados indicam que o português tem uma presença mais importante, desfrutando de maior prestígio, caracterizando assim uma micro-situação sociolinguística oposta à relação entre as duas línguas em nível internacional (BRASIL; ARGENTINA, 2008).

⁴ A razão pela qual alguns países optam por chamar o idioma de castelhano e outros de espanhol pode ser política. O termo castelhano é mais usado na América do Sul para marcar uma diferença em relação ao espanhol como língua nacional da Espanha (país colonizador).

O espanhol e o português são línguas oficiais dos Estados-Nação da fronteira que iremos analisar, mas nessa região são línguas em contato em que há alternâncias nos usos de ambos os códigos com propósitos comunicativos e identitários. Encontram-se frequentemente na fronteira, ainda, fenômenos de mescla linguística e de empréstimos em uma ou outra direção. Estes fenômenos, entretanto, não são generalizados, apresentando uma configuração diferente em cada uma das fronteiras (STURZA, 1994).

Desde o princípio e ainda hoje existem várias dificuldades na implantação do Programa de Escolas Interculturais Bilíngües de Fronteira, e elas não estão necessariamente ligadas à questão linguística de aquisição de uma segunda língua⁵. A própria denominação do projeto indica pistas a se percorrer a fim de se descobrir onde residem as dificuldades. O espaço da fronteira impõe dificuldades na implantação cotidiana do programa e também os sistemas educacionais em aproximação: escola argentina e escola brasileira – duas tradições diferentes. Paulatinamente, então, vai surgindo a necessidade de um olhar que não seja exclusivamente linguístico; um olhar interdisciplinar se impõe, é preciso conhecer essas tradições escolares diferentes que estabelecem fronteiras educacionais e, além disso, são fundamentais os conceitos da geografia, tais como: território, fronteira, identidade territorial, escala, os quais se mostram mais elucidativos para entender o objeto estudado.

Há uma escassez nos sites acadêmicos – Banco de Teses da CAPES⁶, Sistema Scielo⁷ – de trabalhos de pesquisa que abordem a temática da educação bilíngüe na fronteira.

Existem trabalhos sobre a fronteira⁸, porém mais relacionados com a questão da segurança e da defesa nacional, do tráfico de drogas, do contrabando em geral, de programas de saúde bilaterais, da migração, da integração regional, entre outros.

No campo da educação bilíngüe⁹ encontramos muitos trabalhos sobre outros contextos de bilinguismo que existem no Brasil, além das escolas de fronteira, a saber: escolas bilíngües indígenas, escolas

⁵ Refere-se ao ensino de Língua Estrangeira, quando a língua a ser ensinada na sala de aula não é usada na comunidade onde vive o aluno; e Segunda Língua quando a língua ensinada é usada fora da sala de aula, e os alunos a conhecem através do convívio na comunidade de fala. (LEFFA, 1988).

⁶ <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>

⁷ <http://www.scielo.org/php/index.php?lang=pt>

⁸ Sobre Fronteira ver Dietz, (2008); Corrêa, (2008); Carneiro Filho (2008).

⁹ Sobre educação bilíngüe ver Espírito Santo (2009); Moura (2009).

LIBRAS-português para surdos, escolas internacionais e escolas bilíngues de prestígio¹⁰.

Do ponto de vista linguístico¹¹, há trabalhos sobre línguas na fronteira, porém abordando a questão das línguas em contato e a influência de uma sobre a outra, o ensino da língua do país vizinho como língua estrangeira, a formação de professores de língua estrangeira, o aprendizado da língua estrangeira ou da segunda língua, política linguística para a fronteira.

Assim sendo, parece-nos existir uma lacuna sobre essa questão: uma reflexão sobre a fronteira Argentina-Brasil na perspectiva da análise de uma ação de política pública educacional e linguística que visa a favorecer a integração regional por meio da educação bilíngue.

Em geral, as relações do Brasil com respeito ao contato com outras línguas não são construídas, nem pela política, nem pela sociedade. O MERCOSUL só abriu este espaço para a questão linguística, na medida em que se apresenta uma questão econômica importante de oportunidade, o mercado de trabalho, a integração comercial. Neste sentido, o estudo da questão da integração fronteiriça por meio de uma educação bilíngue é importante em si mesmo, e igualmente importante por apontar uma visão de fronteira diferente daquela historicamente reforçada pelas políticas de defesa nacional.

O Mercosul é o marco fundamental desse processo integrativo. Ele foi criado em 26 de março de 1991, com a assinatura, pela República Argentina, a República Federativa do Brasil, a República do Paraguai e a República Oriental do Uruguai, do Tratado de Assunção criando o Mercado Comum do Sul – MERCOSUL¹². Em 2006, foi aprovada a adesão da Venezuela e além dos Estados Partes, estão também associados ao Mercosul Bolívia, Chile, Peru, Equador e Colômbia.

O Mercosul visa à ampliação das dimensões dos mercados nacionais envolvidos buscando o desenvolvimento e a intergração

¹⁰Emprega-se o termo “de prestígio ou de elite” porque são escolas bilíngues destinadas aos grupos sociais de alto poder aquisitivo, já que são escolas com mensalidades muito caras.

¹¹Sobre ensino de línguas ver Dalinghaus (2009) e Cristofoli (2010).

¹²MERCOSUL significa Mercado Comum do Sul, que é a União Aduaneira (livre comércio intrazona e política comercial comum) entre Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai, instituída pela assinatura do Tratado de Assunção, em 26 de março de 1991. O aprofundamento do processo de integração, com a consolidação do livre comércio e da política comercial comum na região, pretende alcançar, no futuro, um Mercado Comum. O Mercado Comum é o estado de integração econômica que compreende a União Aduaneira e o livre movimento de fatores produtivos (Capital e Trabalho). (MERCOSUL, 2011).

econômica.

Portanto, o objetivo primordial do Tratado de Assunção é a integração dos quatro Estados Partes por meio da livre circulação de bens, serviços e fatores produtivos, do estabelecimento de uma Tarifa Externa Comum (TEC), da adoção de uma política comercial comum, da coordenação de políticas macroeconômicas e setoriais, e da harmonização de legislações nas áreas pertinentes. (MERCOSUL, 2011).

O MERCOSUL, embora formado para fins econômicos, trouxe implicações não só comerciais e monetárias:

Desde a assinatura do Tratado de Assunção, os Estados Partes do MERCOSUL outorgaram especial importância aos aspectos sociais do processo, considerando que a ampliação das atuais dimensões de seus mercados nacionais por meio da integração é condição fundamental para acelerar seus processos de desenvolvimento econômico com justiça social. A dimensão social do MERCOSUL foi fortalecida pela criação do Instituto Social do MERCOSUL (ISM), por meio da Decisão CMC Nº 03/07, com vistas a fortalecer o processo de integração e promover o desenvolvimento humano integral. (MERCOSUL, 2011).

A noção de integração do Mercosul está intimamente ligada ao processo de desenvolvimento regional. A integração regional do Mercosul necessária para a consolidação do mercado comum se dá no âmbito econômico, mas também com repercussões nas políticas públicas ligadas à cultura e à educação. Essas vêm sendo desenvolvidas pelo Setor Educacional do MERCOSUL – SEM, o qual faz parte da estrutura institucional do MERCOSUL e no organograma está vinculado ao Conselho do Mercado Comum – CMC (MERCOSUL, 2011).

Como parte do processo de integração, o SEM aponta, em seus Planos de Ação, a necessidade de difundir o aprendizado do português e do espanhol por meio dos sistemas educacionais formais e não-formais, considerando como áreas prioritárias o fortalecimento da identidade regional, levando, dessa forma, ao conhecimento mútuo, a uma cultura de integração e à promoção de políticas regionais de formação de recursos humanos visando à melhoria da qualidade da educação.

Em Assunção, no ano de 2001, na reunião de Ministros da

Educação do SEM foi aprovado o “Plano de Ação do Setor para 2001-2005”, o qual apontava, entre outros aspectos para “a educação como espaço cultural para o fortalecimento de uma consciência favorável à integração, que valorize a diversidade e reconheça a importância dos códigos culturais e linguísticos” (BRASIL; ARGENTINA, 2008, p. 7). É nesse contexto que o SEM busca avançar na sensibilização para o aprendizado dos idiomas oficiais do Mercosul, estabelecendo vários objetivos estratégicos, entre eles o de “fortalecimiento de la conciencia ciudadana favorable al proceso de integración regional que valore la diversidad cultural [...] e o de conformación de un espacio educativo regional de cooperación solidaria” (MERCOSUL EDUCACIONAL, 2011, p.4).

A Declaração Conjunta de Brasília, firmada em 2003, pelos ministros da educação argentino, Daniel Filmus e brasileiro, Cristóvão Buarque reafirma essa intencionalidade (BRASIL; ARGENTINA, 2008).

A Declaração Conjunta de 2003, ratificada em 2004, na cidade de Buenos Aires, pelos então Ministros da Educação da Argentina, Daniel Filmus e do Brasil, Tarso Genro, indica a criação, em região de fronteira, de três escolas em cada país com modelo bilíngue intercultural e dispõe a seguinte ação para imediata implementação: Desenvolvimento de um modelo de ensino comum em escolas de zona de fronteira, a partir do desenvolvimento de um programa para a educação intercultural, com ênfase no ensino do português e do espanhol, uma vez cumpridos os dispositivos legais para sua implementação. (BRASIL, 2004, não paginado, grifo nosso apud SAGAZ, 2013, p. 39).

Como desdobramento das ações acima, ao longo do segundo semestre de 2004, a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação do Brasil, por meio do Departamento de Políticas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental iniciou articulações com os sistemas estaduais e municipais de ensino da Região Sul do Brasil, buscando a adesão ao projeto de escolas localizadas na região de fronteira. Foram definidas duas escolas brasileiras localizadas nos municípios de Uruguaiana-RS e Dionísio Cerqueira-SC que fazem fronteira com as províncias argentinas de Corrientes e Misiones, respectivamente.

No início, participaram apenas duas escolas do lado brasileiro, identificadas na figura 1 – uma em Dionísio Cerqueira e outra em

Uruguaiana, com as respectivas escolas do lado argentino, nas cidades-gêmeas de Bernardo de Irigoyen e Paso de los Libres, no 1º ano do Ensino Fundamental.

Figura 1: Brasil: Cidades Gêmeas na Fronteira.



Fonte: Brasil, (2005).

Em 2006, o projeto foi ampliado para os Municípios de Foz do Iguaçu, no Paraná, São Borja e Itaqui, no Rio Grande do Sul, totalizando 6 escolas. Em 2007, a ampliação se deu para os 2ºs e 3ºs anos do Ensino Fundamental e o PEIBF foi incorporado ao Mercosul Educacional, abrindo-se para a participação dos países membros. Em 2008, o Projeto chegou ao 4º ano fechando o ciclo inicial do ensino fundamental. Além disso, foram incluídas mais quatro escolas: duas em São Borja/ Santo Tomé e duas em Itaqui/Alvear. Ainda em 2008, o programa foi reestruturado e expandido para o Paraguai, o Uruguai e a Venezuela. Em dezembro de 2011, 28 escolas (14 brasileiras e 14 dos países vizinhos) distribuídas por 24 cidades-gêmeas integravam o PEIBF. Segundo

Eliana Sturza¹³, em 2013, pelo lado brasileiro, participavam do programa 11 escolas; há projeção para novas em 2014, mas não se sabe a quantidade.

Outro plano de ação foi elaborado a partir da avaliação do anterior; denominou-se Plan del Sector Educativo del MERCOSUR 2006 – 2010 e nele, encontramos renovada a visão da educação como fundamental no processo de integração.

O Programa de Escolas Interculturais Bilingües de Frontería, a partir de 2006, está inserido no âmbito das ações do Mercosul, conforme o Plano de Ação 2006-2010, quando passou a fazer parte da agenda de trabalho do GTPL¹⁴ do SEM, como uma das maneiras de se atingir o objetivo estratégico número 1. “Promoción de un programa de escuelas gemelas por país, priorizando en una primera etapa las fronteras bilingües, partiendo de la experiencia existente entre Argentina y Brasil y alcanzando progresivamente la presencia en todas las fronteras” (MERCOSUR, 2006, p.23).

Em 28 de junho de 2011, na cidade de Assunção, foi elaborado o Plano de Ação do Setor Educacional 2011-2015, para aprofundar as políticas educacionais. Neste documento,

[...] no que tange à integração regional, observa-se que as políticas educacionais incluem conteúdos e ações comuns para a formação de uma identidade regional, com vistas a alcançar uma educação de qualidade para todos, comprometida com o desenvolvimento social e que dá atenção especial aos setores mais vulneráveis e que reconheça a importância do respeito à diversidade cultural dos povos da região. (MERCOSUL, 2011, p.5).

No âmbito desse último Plano de Ação, as Escolas Bilíngues de Fronteira continuam fazendo parte das estratégias de ação por meio dos seguintes objetivos específicos:

C. Consolidar as escolas interculturais de fronteira como uma política dos Ministérios de Educação dos países membros e associados do MERCOSUL.

¹³ Eliana Rosa Sturza é Professora Doutora da Universidade Federal de Santa Maria e representante do Brasil no Comitê Assessor de Políticas Linguísticas (CAPL) do Mercosul Educacional, (2001).

¹⁴ GTPL - Grupo de Trabalho de Políticas Linguísticas.

- D. Definir orientações que estabeleçam as diretrizes gerais do desenvolvimento do programa e consolidá-lo como um programa do SEM. (MERCOSUL, 2011, p.30).

O conceito de integração aparece frequentemente no discurso do MERCOSUL como fundamental no processo de estabelecimento de um verdadeiro Mercado Comum. Também, esse princípio, está presente nas políticas de ação acima expostas a partir da análise do surgimento e da concretização do Programa de Escolas Bilíngues de Fronteira.

Cabe aqui, uma reflexão sobre a definição e o uso do vocábulo integração. No Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa encontramos a seguinte definição:

Integração - (s.f.) 1. Ato ou efeito de integrar(-se). 2. Ação ou política que visa integrar em um grupo as minorias raciais, religiosas, sociais, etc.

Integrar - (v.t.d.) 1. Tornar inteiro: completar, inteirar, integralizar. 2. [...]; 3. Inteirar-se, completar-se. 4. Juntar-se, tornando-se parte integrante; reunir-se, incorporar-se. 5. Adaptar-se, acomodar-se.

No dicionário francês “*Les mots de la géographie: dictionnaire critique*” integração é definida como:

Agrupamento de elementos em uma nova identidade, ou incorporação de um elemento a um corpo existente. De in-teger: inteiro não tocado, como em íntegro e integral; mas aqui, na verdade, a unidade é construída ou reconstruída, e não inicial.

A integração de pessoas, de imigrantes, em um corpo social, marca-se pela sua inserção no sistema produtivo assim como nas leis e costumes do lugar (v. aculturação), mas cada um conserva eventualmente sua identidade e sua originalidade, contrariamente a assimilação, que implica uma submissão e uma identificação completas ao corpo dominante.

A integração geográfica se mede na relação dos lugares, entre eles ou por intermédio de uma sede (capital); um espaço mal integrado é um espaço no qual as ligações funcionam mal, onde as partes têm eventualmente mais relação com o exterior do que entre elas. (Tradução nossa).

Essas são definições de integração, porém os termos, muitas vezes, são carregados de múltiplos sentidos e são percebidos pelas pessoas de forma distinta, dependendo da experiência de vida, do papel desempenhado na sociedade, do nível de escolaridade etc. O MERCOSUL defende e busca a integração e o Projeto das Escolas Bilíngues de Fronteira tem na integração sua razão de ser. O MERCOSUL entende a integração do ponto de vista da aproximação de Estados Nacionais que formam um Bloco e nas Escolas Bilíngues seria a integração de cidades-gêmeas, ou melhor dizendo, de populações que vivem em zona de fronteira. Paralelamente, aparecem aí dois entendimentos para o conceito de território, um visto como Território Nacional e outro como território vivido. Estão em jogo assim, duas escalas diferentes, embora indissociadas: na escala local desenvolvem-se aspectos específicos, ligados a atores locais, que estão combinados com aspectos originados externamente. São micro-poderes, características sócio-espaciais próprias dos territórios locais envolvidos e muitas vezes não previstas em outras escalas.

Neste sentido, é de fundamental importância aproximarmos-nos minimamente da compreensão da formação da região onde está inserida a experiência estudada; ao menos em seu lado brasileiro. Dionísio Cerqueira tem sua história marcada pela (in)definição dos limites entre Brasil e Argentina; naquela região, hoje chamada de fronteira, vivia uma população que até o final do século XIX não tinha sequer definição do limite entre Brasil e Argentina, o que só aconteceu em 1905. Mesmo após a definição da linha de fronteira, arbitrada pelos Estados Unidos, percebemos um espaço de forte interações entre as populações dos dois países. Interações que se estabelecem ao longo da história dos fronteiriços. Interações econômicas mas também de elos de solidariedade, afetividade, trocas sociais e culturais. No entanto, não obstante essas interações, as políticas públicas nacionais procuravam reforçar as questões relacionadas à identidade nacional e foram usadas para o fortalecimento das fronteiras como espaço de demarcação territorial, de separação, de limite nacional.

A questão que se impôs em nossa pesquisa foi então: como a noção de Integração do MERCOSUL, pensada na escala dos Estados Nacionais, é interpretada e vivenciada pelos atores locais das regiões de fronteira a partir do PEIBF?

Pretende-se analisar como o conceito de Integração é percebido pelos atores locais a partir da hipótese de que a construção histórica da Região de Fronteira, antes do MERCOSUL, foi marcada por ao menos dois momentos: um primeiro marcado por um território onde a fronteira

inexistia ou era indefinida e um segundo que procurou, através dos estados nacionais, enfatizar a noção de identidade territorial nacional e não de integração.

Dessa forma procuramos também compreender como se territorializa a noção de integração transfronteiriça em um contexto de cooperação binacional do Mercosul, a partir da implantação das Escolas Interculturais Bilíngües de Fronteira e como acontece, no território, a interação dos atores locais envolvidos nesse programa.

Diante do exposto até aqui, apresentamos o seguinte Objetivo Geral para a pesquisa:

Analisar o papel do Programa de Escolas Interculturais Bilíngües de Fronteira implantado nas cidades gêmeas de Bernardo de Irigoyen (Província de Misiones) e Dionísio Cerqueira (Estado de Santa Catarina), desde 2005, no processo de construção da integração transfronteiriça Argentina – Brasil, em um contexto de cooperação internacional, a partir da representação dos atores locais. Ou dito de forma alicerçada no contexto social e histórico da região estudada, o trabalho objetiva estudar como a ideia de integração entre os Estados Nação do Mercosul ao ser interpretada pelos atores da região de fronteira por meio do PEIBF revela interações construídas historicamente a partir da representação de fronteira distinta daquela concebida pelos estados nacionais contemporaneamente.

Para alcançar tal objetivo geral, propomos os seguintes Objetivos Específicos:

Objetivo Específico 1

Compreender historicamente como o significado atribuído à noção de fronteira pelos atores sociais foi traduzido nas políticas nacionais criadas para a região.

Objetivo Específico 2

Identificar as interações construídas historicamente pelos atores locais.

Objetivo Específico 3

Analisar o Programa de Escolas Bilíngües Interculturais de Fronteira à luz de experiências internacionais

A pesquisa buscou respostas a questionamentos iniciais e também àqueles que se impuseram no decorrer da revisão bibliográfica e documental, afinal, quem são os atores locais e como eles se articulam? Quais são as instituições locais nacionais? Qual o papel de cada uma delas, desses atores e como eles se articulam? Quais as motivações para a construção do Projeto ?

Procedimentos Metodológicos

Cada objetivo específico deste projeto compreendeu um conjunto de procedimentos metodológicos, a saber:

Objetivo Específico 1: Compreender historicamente como o significado atribuído à noção de fronteira pelos atores sociais foi traduzido nas políticas nacionais criadas para a região.

A metodologia empregada consistiu em analisar:

- a construção do território de fronteira no oeste catarinense;
- as diferentes ações do governo federal brasileiro relacionadas à região de fronteira .

Objetivo Específico 2: Identificar as interações construídas historicamente pelos atores locais.

A metodologia empregada consistiu em:

- estudar a literatura que tratou desta interação ao longo da formação daquele território e;
- aplicar entrevistas, bem como observar no campo, as interações atuais.

Objetivo Específico 3: Analisar o Programa de Escolas Bilíngües Interculturais de Fronteira à luz de experiências internacionais.

A metodologia empregada consistiu em compreender:

- o contexto sócio-espacial e político (Estados, acordos, intencionalidades explícitas e implícitas) no qual se implanta o projeto de Escolas Bilíngües dentro do MERCOSUL, procurando entender as diferentes territorialidades atuais e nos diversos momentos históricos;
- o contexto da educação na construção da intencionalidade MERCOSUL no qual se estabeleceu a política educacional.

O método qualitativo norteia a nossa pesquisa como um “caminho seguro ou via de acesso” para interpretação das questões sociais; segundo Oliveira (2001) dados físicos ou sociais coletados não falam por si só, mas carecem de uma “compreensão” prévia do meio social para possibilitar a sua interpretação.

As ferramentas metodológicas foram escolhidas em correlação com os objetivos específicos e as questões norteadoras. Além de revisão bibliográfica e pesquisa documental, foi realizado trabalho de campo na

região fronteira e entrevistas¹⁵ com os atores do PEIBF, foram realizadas três entrevistas estruturadas e duas entrevistas semi-estruturadas.

A revisão bibliográfica foi fundamental para a construção do objeto, problema e hipótese da pesquisa, principalmente na fase de elaboração do projeto de qualificação; posteriormente, ela foi igualmente importante para a análise do tema e para a compreensão dos aspectos históricos. A pesquisa documental em documentos de Acordos Bilaterais, Decretos, Relatórios, Relatórios Técnicos, Planos de Ação etc. revelou a trajetória da criação e implantação do PEIBF.

A realização de entrevistas estruturadas e semi-estruturadas com os atores-chave que participaram, participam e estão ou estiveram diretamente envolvidos com a implantação do PEIBF revelou-se fundamental para a reconstituição do processo e para a elucidação das questões levantadas. Podemos assim defini-las:

- Entrevista estruturada – compreende uma lista de questões cuidadosamente preparadas. Nela, o foco está nas questões.
- Entrevista semi-estruturada – utiliza um “interview guide” ou um “interview schedule”, a fim de direcionar as questões, sem fechá-las. O papel do entrevistador nesse tipo de entrevista é mais interventor do que nas entrevistas não-estruturadas. Nela o foco está no entrevistado.

Para Dunn (2005), realizar uma entrevista é muito mais do que “ter uma conversa”. Uma entrevista bem sucedida exige preparo e planejamento, contato com o entrevistado, além de horas de transcrição e análise. Ou seja, é um método, uma técnica ou procedimento metodológico – de coleta de dados em que ocorre uma troca de informações faladas.

A técnica de entrevistas possui pontos fortes, tais como: são excelentes formas de se ter acesso a opiniões, eventos e experiências; e permitem compreender diferenças de significados entre distintos atores. Porém, é preciso tomar cuidado para não naturalizar os conteúdos das entrevistas e não tomá-los como verdades absolutas.

Infelizmente, não há um guia prático para a realização das entrevistas, cada uma delas é única e relacionada a um determinado contexto socioespacial. Em geral a entrevista é dinâmica, podendo tomar

¹⁵ O quadro contendo a lista dos entrevistados e sua respectiva relação com a pesquisa está disponível no apêndice A.

rumos inesperados. Cabe ao pesquisador conduzir a entrevista de volta à proposta inicial, ou favorecer-se dessa mudança de rumo.

Após a análise dos diversos dados obtidos, propomos um plano de redação que não seguiu a mesma lógica do plano de pesquisa. Após a introdução que procurou dar ao leitor um conhecimento mínimo do objeto estudado para a compreensão da problemática construída, a dissertação apresenta a seguinte estrutura redacional:

No Capítulo I, intitulado “Da fronteira do território ao território de fronteira” procuramos explorar os conceitos de Território e de Fronteira para compreender principalmente a transformação histórica do segundo, relacionando com um terceiro conceito, o de identidade. Feito isto, resgatamos os elementos históricos de formação do território de fronteira no oeste catarinense para compreendermos e analisarmos a atuação dos atores locais em relação à implantação do PEIBF.

O segundo capítulo enfoca a evolução das políticas públicas na região fronteira a partir da mudança, ao longo do tempo, da compreensão da noção de fronteira. Nele apresentamos uma série de políticas públicas que hoje estão sendo implantadas na região fronteira e a tentativa do governo federal em articulá-las.

No terceiro capítulo, intitulado “O Mercosul além da economia: língua, identidade e integração”, nosso objetivo foi o de mostrar o surgimento e o contexto de desenvolvimento do Programa de Escolas Interculturais Bilingües de Fronteira. Aqui torna-se importante sublinhar a centralidade da integração como estratégia territorial na fronteira e a emergência do Mercosul como marco histórico nas políticas de integração na América Latina e a criação de vários organismos que ampliaram os objetivos deste organismo para além dos comerciais, com ênfase no Setor Educacional do Mercosul.

O quarto capítulo, intitulado “O Programa de Escolas Interculturais Bilíngües de Fronteira: estratégia de integração territorial”, apresenta o processo de implantação do projeto em Dionísio Cerqueira e suas implicações no território.

As Considerações finais retomam os objetivos elencados na introdução e apresentam as principais conclusões da pesquisa.

CAPÍTULO I

DA FRONTEIRA DO TERRITÓRIO AO TERRITÓRIO DE FRONTEIRA

Este capítulo aborda os vários conteúdos que relacionam a zona de fronteira do oeste Catarinense e a implantação do projeto binacional de escolas bilíngües. Primeiramente o capítulo tratará do conceito de território e seus desdobramentos. Este item será seguido da análise de como a noção de fronteira como limite passa à noção de fronteira como integração. O item seguinte tratará da formação desta zona de fronteira que apresenta uma identidade brasileira muito recente, se comparada a outras áreas no país, pois a definição dos limites entre Brasil e Argentina no oeste de Santa Catarina data do início do século passado. Serão enfatizados os fatos políticos e sociais que buscaram a afirmação da identidade nacional frente ao país vizinho da América do Sul, ao mesmo tempo em que a população local apresenta laços de convivência importantes.

O capítulo tratará no item I.4 da especificidade da cidade de Dionísio Cerqueira, revelando que no seu cotidiano ela se mostra por vezes como uma cidade que busca marcar seu caráter identitário nacional, de controle dos fluxos internacionais de fronteira, como suporte territorial de vários órgãos da burocracia nacional e ao mesmo tempo, apresenta uma dinâmica local, um espaço vivido cotidiano de fluxos entre os territórios brasileiro e argentino (fluxos de informações, de mercadorias, de pessoas etc.) e de relações não mediadas pelos órgãos de controle nacionais.

I.1 O CONCEITO DE TERRITÓRIO

O território aqui é focado em uma perspectiva geográfica buscando a história desse conceito com relação às noções de território-Estado Nacional e território-espaco vivido ou identidade territorial. O entendimento e a delimitação desse conceito polissêmico são importantes chaves de leitura para apreender os diferentes significados de integração no MERCOSUL e no Projeto de Escolas Interculturais

Bilíngues de Fronteira.

Afinal, a qual território está-se referindo quando falamos de integração dos Estados Partes do MERCOSUL por meio da implantação do Programa de escolas interculturais bilíngues de fronteira considerando a educação como um fator facilitador do processo de integração do MERCOSUL? Como os habitantes da fronteira percebem o território?

Haesbaert (2011a) enfoca a questão polissêmica do conceito território quando apresenta os significados do verbete no dicionário *Les mots de la Géographie* onde há seis definições para o verbete território.

Com o intuito de sistematizar as várias noções de território, Haesbaert (2011a) propõe uma classificação dividida em 4 dimensões: a) política ou jurídico política – território como espaço delimitado e controlado, através do qual se exerce um determinado poder (Estado); b) cultural ou simbólico-cultural – prioriza a dimensão simbólica e mais subjetiva – território como produto da apropriação/valorização simbólica de um grupo em relação ao seu espaço vivido; c) econômica – enfatiza a dimensão espacial das relações econômicas – território como fonte de recursos; d) natural – noção de território com base nas relações entre sociedade e natureza.

Contudo, Haesbaert (2011a) vai além dessas quatro dimensões do território inserindo-as em outro nível de raciocínio, a partir da fundamentação filosófica de cada uma das abordagens. Encerra, então, o conceito território dentro de duas perspectivas teóricas: o binômio materialismo-idealismo e o binômio espaço-tempo.

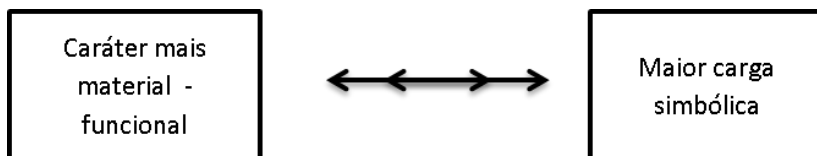
No primeiro, o território é analisado segundo duas abordagens: a) a visão parcial refere-se a enfoques teóricos que abordam o conceito de forma fragmentada, pois privilegiam somente os aspectos materiais e mais pragmáticos, ou os de ordem imaterial (idealistas), dando ênfase aos aspectos simbólicos e subjetivos. O território nesse subgrupo é associado, muitas vezes, à dimensão cultural e à escala local de povos e populações tradicionais; b) a visão integradora entende o território como um espaço bidimensional não podendo, assim, ser reduzido a uma abordagem fragmentada dos processos subjetivos / objetivos e/ou das estruturas materiais / simbólicas.

No segundo, o território tem como pano de fundo a concepção de um espaço geográfico híbrido. Quer dizer, um espaço ao mesmo tempo sociedade e natureza, política, economia e cultura, produto e produtor de relações materiais e imateriais, as quais variam no tempo e no espaço, regidas pela interação de escalas locais e extra locais. O território é concebido a partir do encontro e desencontro de múltiplas relações de

poder, desde o poder material das relações econômicas e políticas, por exemplo, até o poder simbólico das relações de caráter cultural e/ou social.

Para Haesbaert (2011b), território envolve o domínio ou o controle político do espaço e sua apropriação simbólica e deve ser abordado dentro de um amplo continuum:

Figura 2: Território entre o controle político e a apropriação simbólica.



Fonte: Figura elaborada pela autora a partir da ideia de Haesbaert (2011b, p.24).

Resumidamente, cabe à geografia o estudo da dimensão espacial do território (realização material das relações sociais, com ênfase às relações de poder e campo de coexistência contemporânea de uma multiplicidade). Falar dessa coetaneidade é assumir uma leitura integradora do espaço e do território (reconhecimento da multidimensionalidade do espaço e no território a multidimensionalidade de seu foco principal, o poder).

Para Souza (2003, p. 78) “o território é um espaço definido e delimitado por e a partir de relações de poder”. Assim, ele lança uma questão central: “quem domina ou influencia e como domina ou influencia esse espaço?” E dela decorre outra questão: quem domina ou influencia quem nesse espaço?

Então, território está atrelado à noção de poder. Neste sentido, Souza (2003) se adianta e define o significado de poder por ele empregado para evitar a confusão no uso do conceito. Aqui, poder, a partir de Hanna Arendt (1985), não tem relação com violência, ao contrário, é legitimidade. Na verdade, na ausência do poder surge a violência.

Souza (2003) afirma que o vocábulo território faz pensar normalmente em “território nacional”, logo, no Estado, aquele que por princípio é gestor do território nacional. Porém, o século XX assistiu à emergência de uma concepção mais abstrata e flexível, passando o território, (diferentemente de uma concepção mais voltada à geopolítica como o caso do território nação), a ser compreendido a partir de

diferentes escalas, dinamizadas por redes de ação, seus nós e fluxos, interligados e sobrepostos, porém invariavelmente atrelados à questão da influência e da dominação.

Territórios existem e são construídos (e desconstruídos) nas mais diversas escalas, da mais acanhada (p. ex., uma rua) à internacional (p. ex., a área formada pelo conjunto dos territórios dos países-membros da Organização do Tratado do Atlântico Norte - OTAN; territórios são construídos (e desconstruídos) dentro de escalas temporais as mais diferentes: séculos, décadas, anos, meses ou dias; territórios podem ter um caráter permanente, mas também podem ter uma existência periódica, cíclica. (SOUZA, 2003, p. 81).

No entendimento de território ideologicamente ligado a “território nacional”, ou seja, Estado-Nação ele (o território) é o espaço concreto apropriado e ocupado por um grupo social. Ao se ocupar o território criam-se raízes e identidades e essas estariam diretamente ligadas aos atributos do espaço concreto (natureza, patrimônio arquitetônico, “paisagem”, língua). (SOUZA, 2003).

Milton Santos (1999) constrói o conceito de território usado, não o território em si. Assim,

O território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida. O território em si não é uma categoria de análise em disciplinas históricas, como a Geografia. É o território usado que é uma categoria de análise. Aliás, a própria ideia de nação, e depois a ideia de Estado Nacional, decorrem dessa relação tornada profunda, porque um faz o outro, à maneira daquela célebre frase de Winston Churchill: “primeiro fazemos nossas casas, depois nossas casas nos fazem”. Assim é o território que ajuda a fabricar a nação, para que a nação depois o afeioe. (SANTOS, 1999, p.2).

Neste sentido, o território tem uma forte carga simbólica. Haesbaert (2011b) chama a atenção para o caráter integrador do território.

Falar em foco nas coexistências na abordagem espacial-territorial significa, também, assumir uma leitura do território que denominamos, na falta de um termo melhor, de integradora. Mas “integradora”, aqui, não significa, obrigatoriamente, reconhecedora de um espaço contínuo, de limites bem definidos, onde se reuniriam com igual força as múltiplas dimensões do espaço do político e econômico ao cultural e ao “natural”. Significa, isto sim, reconhecer a multidimensionalidade do espaço e, no território, a correspondente multidimensionalidade de seu foco principal, o poder – que não é, de forma alguma, apenas poder político, mas também poder econômico, simbólico-cultural e, para alguns, até mesmo natural. (p.25).

Para o autor, há algumas noções relacionadas ao território que devem ser desconstruídas: a) território poder político estatal; b) território materialidade; e c) território-fixação e continuidade espacial.

É importante, hoje em dia, questionar o papel unicamente territorializador do Estado desconsiderando a profunda natureza desterritorializadora dele. A crise do Estado é a crise do monopólio dos procedimentos de organização do espaço e do tempo. Outro aspecto a destacar é o que Haesbaert chama de o jogo dentro e fora do Estado.

Assim, o Estado (tratado de forma genérica pelos autores), antes de comandar o processo de reterritorialização, é o grande agente desterritorializador, viabilizador de uma nova ordem social. Sua crise (relativa, como veremos a seguir), hoje, implica numa espécie de enfrentamento com outras formas de des-territorialização, com aquilo que Deleuze e Guattari (1997) identificam como o seu “fora”. (HAESBAERT, 2011b, p. 27).

Quando Haesbaert aborda o papel das fronteiras ele nos ajuda no entendimento desse jogo entre dentro e fora:

Este jogo entre dentro e fora a que Deleuze e Guattari aludem tem muito a ver, de um ponto de vista geográfico, com o papel das fronteiras territoriais inter-nacionais. Elas atuam como um pretenso filtro entre interior e exterior, e bem sabemos de sua permeabilidade, especialmente hoje, no mundo informacional em que vivemos. Em nome

deste alegado “fim das fronteiras” é que se pauta grande parte do discurso sobre o domínio da desterritorialização político-estatal e, por outro lado, do discurso de que vivemos hoje no limiar, na própria fronteira [...]. Falar que as fronteiras desapareceram pode coincidir, muitas vezes, com a afirmação de que elas nunca proliferaram tanto quanto em nossos dias. (HAESBAERT, 2011b, p. 29).

Ainda faz-se aqui necessário discorrer sobre o que o próprio Haesbaert (2004) chama de resposta à desterritorialização: “mais do que a perda ou o desaparecimento dos territórios, propomos discutir a complexidade dos processos de (re)territorialização em que estamos envolvidos, construindo territórios muito mais múltiplos ou, de forma mais adequada, tornando muito mais complexa nossa multiterritorialidade” (p. 1). Para desenvolver seu pensamento sobre multiterritorialidade, fugindo da noção tradicional de poder político, Haesbaert recorre ao conceito de Lefebvre de apropriação, que está ligado ao caráter simbólico, carregado “das marcas do vivido”. Disto decorre que, ao contrário de um território unidimensional, que “enquanto ‘espaço-tempo vivido’, o território é sempre múltiplo, ‘diverso e complexo’ ” (HAESBAERT, 2004, p. 2).

Desta forma, como vimos na Figura 2, há um *continuum* que vai da dominação político-econômica mais concreta e funcional a uma apropriação mais subjetiva, no âmbito do espaço vivido. Assim:

Enquanto *continuum* dentro de um processo de dominação e/ou apropriação, o território e a territorialização devem ser trabalhados na multiplicidade de poderes, neles incorporados através dos múltiplos agentes/sujeitos envolvidos. Assim, devemos primeiramente distinguir os territórios de acordo com os sujeitos que os constroem, sejam eles indivíduos, grupos sociais, o Estado, empresas, instituições como Igreja etc. As razões do controle social pelo espaço variam conforme a sociedade ou cultura, o grupo e, muitas vezes, com o próprio indivíduo. (HAESBAERT, 2004, p. 3).

Portanto, como conclui Haesbaert (2004, p.3), “todo território é, ao mesmo tempo e obrigatoriamente, em diferentes combinações, funcional e simbólico, pois exercemos domínio sobre o espaço tanto para realizar ‘funções’ quanto para produzir significados”.

I.2 DA FRONTEIRA COMO LIMITE À FRONTEIRA COMO INTEGRAÇÃO

Fronteira é um conceito chave que precisa ser estudado em seu sentido ao longo dos tempos, pois supomos uma grande transformação no seu uso, conforme afirma Ferrari (2007).

Aqui, vamos privilegiar o estudo da noção de fronteira no estado moderno, seguindo a periodização estabelecida por Ferrari (2007) para compreender a gênese do conceito de fronteira e seu significado atual nas ciências humanas.

O Estado moderno¹⁶ seria o responsável pelo aparecimento de limites rígidos entre as sociedades nacionais e, desde então, todo o espaço terrestre seria fragmentado mais concretamente pelas divisões entre sociedades nacionais com limites precisos. Portanto, no período moderno as fronteiras parecem surgir como técnicas de organização política do espaço terrestre em Estados, [...]. (FERRARI, 2007, p. 133).

A noção de fronteira no Estado moderno nacional nos interessa porque a partir dele essa noção esteve associada como limite territorial de uma nação e de sua soberania. Ferrari (2007) resgata o objetivo das fronteiras no Estado moderno:

O objetivo não é somente separar o espaço, mas também o tempo das histórias, das sociedades, das economias, dos Estados, das línguas, entre outros. Para ele, o significado de fronteira se prende às estruturas espaciais funcionais que se estabeleceram sobre três fatores: o real, o simbólico e o imaginário. (FERRARI, 2007, p. 135).

Para Ferrari (2007), o debate atual sobre o significado de fronteira está associado aos movimentos de integração de estados nacionais com base na formação de blocos econômicos. A essa ideia se junta o debate sobre a globalização e seus efeitos e desdobramentos; “a globalização acabaria com os estados nacionais e, portanto com as fronteiras.” (FERRARI, 2007, p. 141). Nesse contexto, a problemática das fronteiras torna-se central nas relações internacionais e mesmo

¹⁶ Ferrari (2007) esclarece: “Segundo Martin (1997), o termo moderno deve aqui ser entendido como um tipo característico do poder político centralizado, baseado na moderna sociedade nação.” (p. 133).

nacionais e requer um diálogo de seu conceito com o novo.

Dessa forma,

A fronteira não pode ser mais pensada exclusivamente como franjas do mapa em cuja imagem se traduzem os limites espaciais, demográficos e econômicos de uma determinada formação social. Uma nova definição de fronteira mais abrangente torna-se necessária, capaz de captar sua especificidade - como espaço excepcionalmente dinâmico e contraditório - e a relação desta com a totalidade de que é parte. (BECKER, 1988, p.62).

Becker (1988) segue com uma assertiva que enriquece nossa reflexão sobre o objeto de pesquisa:

O dado crucial da fronteira, pois, [é] a virtualidade histórica que contém: dependendo da forma de apropriação do espaço, das relações sociais e dos tipos e interesses dos agentes sociais aí constituídos, ter-se-á a formação de projetos políticos distintos. Pode ela ser definida como espaço de manobra das forças sociais, e como o espaço de projeção para o futuro, potencialmente gerador de alternativas. (p.67).

Em uma perspectiva mais atual, Dias e Ferrari (2011) apresentam uma definição importante para fronteira, nela é necessário atentar para o conceito de zona de fronteira, fundante da própria noção de fronteira (renovada).

A fronteira é concebida como área ou zona geográfica, um espaço social que transgride o limite político-territorial, cuja dimensão varia de acordo com as interações de diferentes naturezas, entre dois ou mais países postos em contato. O limite indica o fechamento de um território, definindo como área de um campo jurídico-político soberano, enquanto a fronteira surge como zona ou espaço social que se estende para além do território nacional. (p. 147).

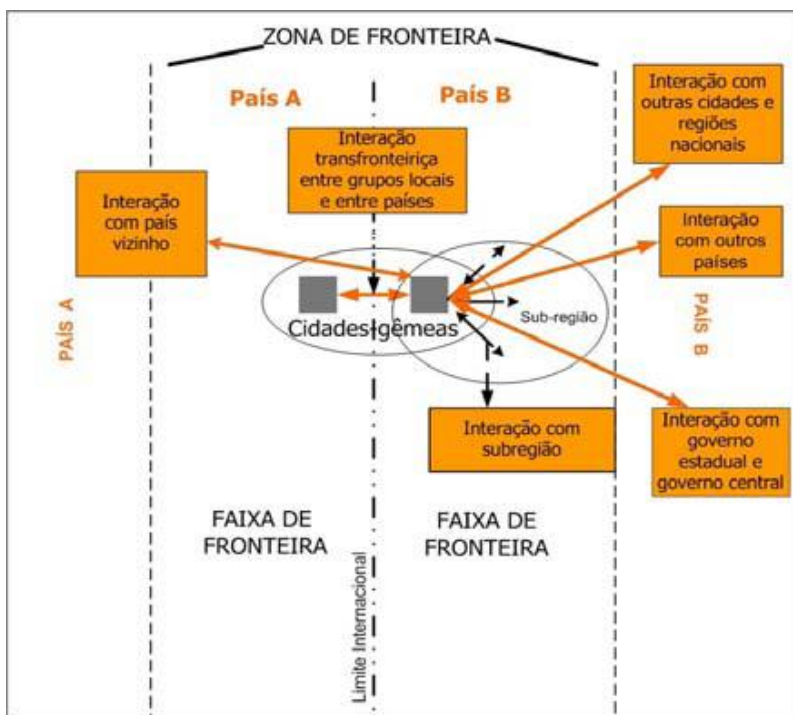
Falar em zona de fronteira desloca o enfoque da fronteira como uma concepção linear muito ligada à noção de limite ou divisória internacional para uma concepção de área ou região de fronteira.

[...] o conceito de zona de fronteira aponta para um espaço de interação, uma paisagem específica, com espaço social transitivo, composto por diferenças

oriundas da presença do limite internacional, e por fluxos e interações transfronteiriças, cuja territorialização mais evoluída é a das cidades gêmeas. (BRASIL, 2005, p. 21).

A figura a seguir ilustra a dinâmica da zona de fronteira, nela é possível visualizar elementos importantes que a constituem: limite internacional, faixa de fronteira e cidades-gêmeas. E, além disso, estão presentes as formas de interação que acontecem em diversas escalas.

Figura 3: Conceitos – Faixa e Zona de Fronteira.



Fonte: Brasil, (2005, p. 21).

No texto da Proposta de Reestruturação do Programa de Desenvolvimento da Faixa de Fronteira a Zona de Fronteira é percebida como,

Produto de processos e interações econômicas, culturais e políticas, tanto espontâneas como promovidas, a zona de fronteira é o espaço-teste de

políticas públicas de integração e cooperação, espaço-exemplo das diferenças de expectativas e transações do local e do internacional, e espaço-limite do desejo de homogeneizar a geografia dos Estados Nacionais. (BRASIL, 2005, p. 21).

O melhor exemplo de zona de fronteira, na escala local/regional, é o meio geográfico constituído pelas cidades-gêmeas: “adensamentos populacionais cortados pela linha de fronteira – seja esta seca ou fluvial, articulada ou não por obra de infra-estrutura.” (BRASIL, 2005, p. 152). Nesses espaços há grande potencial de integração econômica e cultural e também a concentração de efeitos territoriais característicos da fronteira; portanto são as cidades-gêmeas alvos prioritários das políticas públicas para a zona de fronteira.

I.2.1 Da identidade nacional à identidade de fronteira

Neste trabalho assumimos a mudança de enfoque sobre as áreas de fronteira no Brasil ao longo dos anos, passando de áreas de segurança nacional demandando a proteção contra os inimigos externos à zona de fronteira como espaço de integração econômica e política entre as nações sul-americanas.

Assim, o momento atual pode ser caracterizado como um momento de passagem de limites territoriais, rígida e isolante, para uma concepção de fronteira exclusivamente de defesa de limites territoriais, rígida e isolante, para uma concepção de aproximação, união e abertura num espaço integrador sobre o qual se devam orientar as estratégias de desenvolvimento através de ações conjuntas entre países vizinhos. (BRASIL, 2005, p. 174).

As fronteiras não desapareceram, elas se modificaram. Dietz (2008), baseada na ideia de Raffestin, diz que houve uma reestruturação da funcionalidade fronteiriça e elabora um quadro síntese para sistematizar essa mudança. Observamos que esse quadro teria mais um objetivo didático de demonstrar uma tendência de transformação da função da fronteira, a dicotomia entre “velhos” e “novos” usos não se dá desta forma nas relações concretas na fronteira.

A figura 4 mostra diferenças de diversos ordens na passagem de uma velha visão de fronteira e uma nova visão de fronteira: ordem territorial, legal, infra-estrutural, do papel dos atores, comercial e

mesmo simbólica.

Figura 4: Alguns indicativos da “transformação” da função da fronteira: usos políticos e econômicos das fronteiras.

“Velhos” usos políticos e econômicos das fronteiras	“Novos” usos políticos e econômicos das fronteiras
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Preocupação centrada na defesa do território em virtude do perigo de invasão 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Preocupação centrada na integração/cooperação em virtude da conformação de blocos econômicos
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Legislação de tratamento específico para as regiões de fronteira (zona de segurança nacional) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Adaptação da Legislação que rege as regiões de fronteira.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Instalação de bases do exército 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Instalação/ampliação de infra-estruturas aduaneiras
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sistema de transporte voltado ao interior do território evitando a conexão com os países vizinhos (ex. estradas de ferro com bitolas diferentes) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Construção de infra-estruturas de conexão (pontes, hidrelétricas, portos)
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Papel central do Estado nacional (<i>unidimensionalidade</i> do poder) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Novos atores: empresas, sociedade civil organizada e Estado na escala estadual e municipal (<i>multidimensionalidade</i> do poder)
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Maior “rigidez” territorial 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Flexibilização territorial
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comércio de escala local (contrabando e vicinal fronteiriço) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comércio de importação e exportação
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Símbolo: marcos de fronteira, quartéis 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Símbolo: pontes ligando os países

Fonte: Dietz, (2008, p. 69).

Em entrevista de Lia Osório Machado à revista Espaço Regional podemos perceber ainda uma distinção baseada na escala de análise a partir do conceito de cooperação:

É importante distinguir cooperação binacional, usualmente entre governos centrais de cada país, e cooperação ou integração transfronteiriça.

Na integração transfronteiriça, o importante são os acordos locais; a diplomacia local, estadual e municipal. A institucionalização de uma ação de integração no âmbito local cria a possibilidade de um fórum de debate, a principal fonte de informação para o estado. Nesse sentido, o Mercosul, apesar do viés econômico, é um âmbito onde é possível a

discussão e a elaboração de agendas e diretrizes pela população fronteiriça e não apenas pelos ministérios de relações estrangeiras, dominantes na cooperação binacional. Resumindo, os dois conceitos, de desenvolvimento territorial e cooperação transfronteiriça, são complementares e não antagônicos. Não se trata de substituir um pelo outro e sim de trabalhar com ambos. (MACHADO, 2009, p.7).

No Dicionário *Les mots de la géographie* de Brunet (1993) os termos interação e cooperação são definidos como segue:

Interação – ação recíproca entre dois ou mais atores ou lugares. Chama-se interação espacial a interação entre dois ou mais lugares.[...]. (Tradução nossa, p. 281).

Cooperação – trabalho feito em comum. A cooperação domina os aspectos de assistência e de poder frequentemente introduzidos pelas formas de ajuda e de intervenção, e supõe um respeito mútuo dos parceiros, assim como a vontade de transferir conhecimentos. [...]. (Tradução nossa, p. 128).

O Dicionário de política define conflito como:

[...] forma de interação entre indivíduos, grupos, organizações e coletividades que implica choques para o acesso e a distribuição de recursos escassos. [...] seu objetivo é o controle sobre recursos escassos [...]. Esses recursos são identificados no poder, na riqueza e no prestígio [...] por exemplo, no caso de conflitos internacionais, um importante recurso será o território [...]. (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 2004, p. 225).

E ao definir conflito, identifica a cooperação, sendo o conflito e a cooperação formas de interação.

[...] Obviamente o Conflito, é apenas uma das possíveis formas de interação entre indivíduos, grupos, organizações e coletividades. Uma outra possível forma de interação é a cooperação. Qualquer grupo social, qualquer sociedade histórica pode ser definida em qualquer momento de acordo com as formas de Conflito e de cooperação entre os diversos atores que nela surgem [...]. (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 2004, p.226).

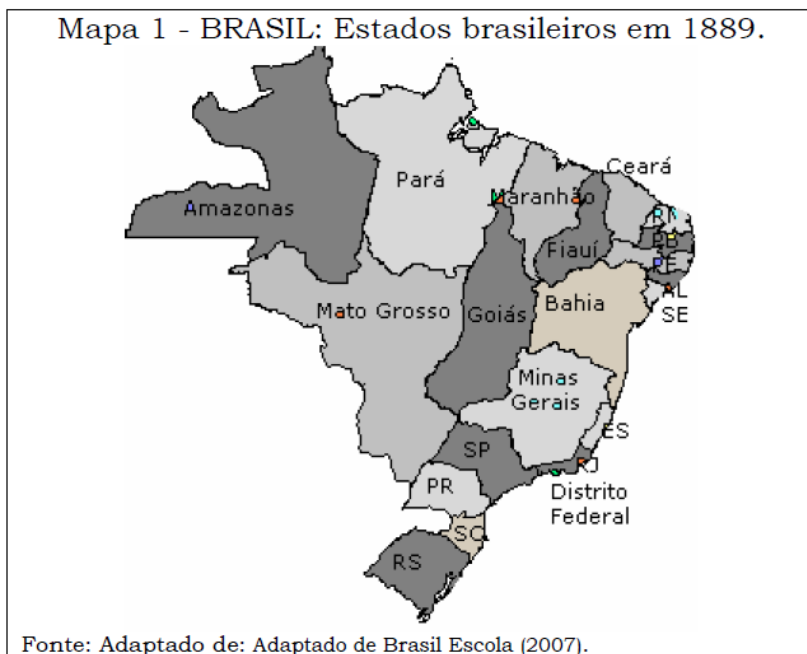
E no decorrer da entrevista, Lia Osório Machado continua alertando que “É necessário saber diferenciar a integração regional entre países de integração fronteiriça. Diferenciar a integração formal da integração informal. E unir ambas. A integração formal é institucionalizada e a informal a que efetivamente existe.” (MACHADO, 2009, p. 6).

O que interessa em refletir sobre os conceitos de integração, interação – cooperação e conflito é perceber que eles estão muito presentes em todo o discurso e nas ações do Estado que visam ao desenvolvimento regional na perspectiva do fortalecimento da Faixa de Fronteira. A reflexão sobre o significado, o uso e os efeitos desses conceitos é importante no sentido de saber do que se está falando e com qual objetivo. Lia Osório Machado afirma que “[...] a fronteira pode ser um fator de integração, na medida que for uma zona de interpenetração mútua e de constante manipulação de estruturas sociais, políticas e culturais distintas, [...]” (MACHADO, 1998, p. 42).

O Programa de Escolas Interculturais Bilingues de Fronteira é uma ação de política pública que possui a característica de interpenetração mútua e de manipulação de estruturas sociais, políticas e culturais distintas, pois envolve ao mesmo tempo políticas públicas de desenvolvimento regional, de educação e de política lingüística. Assim sendo, a análise da implantação desse Programa nas cidades-gêmeas de Bernardo de Irigoyen e de Dionísio Cerqueira contribuirá para a percepção quanto a integração, interação, cooperação e conflito na Faixa de Fronteira estudada.

I.3 A HISTÓRIA DA CONSTRUÇÃO DE UM TERRITÓRIO (DE FRONTEIRA) NO OESTE CATARINENSE

A definição da fronteira oeste do Brasil no Estado de Santa Catarina é muito recente. A figura a seguir mostra a configuração do território brasileiro em 1889; nela, o limite oeste da ocupação catarinense é o Rio do Peixe, que atravessa a atual cidade de Joaçaba, no meio-oeste catarinense. A porção oeste do atual território catarinense pertencia à Argentina. No entanto, este território tinha sua demarcação questionada pelos dois países que reivindicavam a sua posse. Além da disputa entre Brasil e Argentina, havia também a disputa entre dois estados Federados do Brasil, Santa Catarina e Paraná, pela posse de território que praticamente coincidia com aquele disputado internacionalmente e que ficou conhecido com território do Contestado.

Figura 5: Território Brasileiro em 1889.

Fonte: Pertile, (2008, p.31).

I.3.1 A Construção dos limites territoriais

A linha de fronteira atual que divide o Brasil da Argentina tal qual conhecemos, data de 1895. Ferrari (2011) assinala que ela é resultado da disputa histórica territorial entre os dois países marcada pela chamada Questão de Palmas ou Misiones, que seu deus na segunda metade do século XIX (1857 a 1895).

A contenda de Palmas ou Misiones foi a primeira grande questão de limites a ser negociada pelo Brasil independente com um dos seus vizinhos, e podemos dizer que, politicamente foi tão importante ao país que posteriormente serviria de exemplo para tratar de outros litígios fronteiriços. A origem desse conflito remonta, na verdade, ao Tratado de Tordesilhas (1494), primeira fronteira linear aplicada pelos europeus no continente americano, seguido pelo

Tratado de Madri (1750) e pelo Tratado de Santo Ildefonso (1777), períodos em que portugueses e espanhóis exerceram o domínio colonial por vários séculos sobre as terras da América do Sul, divergindo sobre os limites de suas possessões. (FERRARI, 2011, p.97-8).

A área em disputa compreendia um total de 30.821 km² conforme figura 6.

Figura 6: O território em disputa entre o Brasil e a Argentina no oeste de Santa Catarina.



Fonte: Ferrari, (2011, p.98).

A disputa pela ampliação de seus territórios na América Latina entre Portugal e Espanha, perdura mesmo depois da independência de Brasil (1822) e Argentina (1810). O primeiro tratado de limites entre Brasil e Argentina (ainda colônias) é o Tratado de Madri (1750); nele os rios Uruguai, Peperi-Guaçu e Santa Antônia são os limites físicos naturais entre os dois países. No entanto, a contenda persiste, pois não havia consenso sobre a identificação dos dois últimos rios: os Argentinos afirmavam que eles ficavam mais a leste do limite indicado

pelo Brasil. Várias tentativas de conciliação foram tentados; em 1890, por exemplo, foi assinado o Tratado de Montevidéu que tentou dividir o território em litígio em duas partes, mas que não foi ratificado pelo Governo Brasileiro. Foi necessário então um arbitramento internacional, exercido pelos Estados Unidos através do então presidente Grover Cleveland, que deu parecer favorável ao Brasil que ficou com todo o território em litígio em 1895, sendo que a demarcação definitiva sobre o terreno naquela região se deu apenas em 1903 (FERRARI, 2011).

É oportuno afirmar que esta disputa revela um período histórico de afirmação das fronteiras nacionais que precisavam marcar os limites territoriais das nações nascentes e que desempenhavam papel importante para a geopolítica e seguranças nacionais:

[...] o que estava realmente em jogo na época era a segurança nacional do território brasileiro. Aliás, durante o litígio já despontava entre os dois países embrionária geopolítica militar visando à organização do território e à segurança nacional daqueles Estados. Por isso, tanto Barão do Rio Branco quanto Zeballos podem ser considerados precursores da geopolítica entre Brasil e Argentina. Por exemplo: aos olhos de estrategistas militares brasileiros da época, era inadmissível perder o território de Palmas, pois a perda afetaria diretamente a segurança nacional do país. O território de Palmas representava, na eventualidade de uma guerra, corredor estratégico para os argentinos, que poderiam facilmente dominar a região sudeste que já figurava como centro político do país. (FERRARI, 2011, p.114).

Este processo de formação territorial dos dois países se insere no processo de nascimento do Estado Moderno, pela definição do Estado Nacional como entidade política soberana que busca não somente definir aquilo que é interno e externo ao país, mas também normas e práticas culturais que definem suas identidades.

A formação dos estados nacionais uruguaio, argentino e brasileiro ocorreu em um mesmo período histórico, na segunda década do século XIX. Como estados nacionais independentes, passaram a reivindicar o direito de soberania sobre seus territórios e a buscar meios de estabelecer uma unidade nacional. Nesse sentido, a fixação de uma

língua nacional viabilizou a sustentação da soberania, pois havia uma língua da nação, uma língua oficializada. No caso das antigas colônias hispânicas e da portuguesa, elevadas aos estados nacionais Argentina, Uruguai, Paraguai e Brasil, as línguas imperiais foram oficializadas como suas línguas nacionais. (STURZA, 2006, p. 27).

O longo período de disputa entre os dois países vai marcar profundamente as políticas territoriais de seus respectivos governos centrais que no processo de negociação pela ampliação de seus territórios, vão, sobretudo reafirmar as diferenças e os limites que separam as duas nações.

Políticas de colonização ou comerciais dos governos do Estado de Santa Catarina ou Federal vão reforçar o domínio desse território; a partir de 1916, por exemplo, com a definição dos limites territoriais entre os estados federados do Paraná e Santa Catarina¹⁷ o governo catarinense arrendou ervais a particulares e o Governo Getúlio Vargas criou o Instituto Nacional do Mate com ‘a função de promover’ a política de defesa e expansão do mate no país e no estrangeiro’ (FERRARI, 2011).

Mais importante ainda, do ponto de vista geopolítico, foi a criação do Território do Iguazú:

[...] com o propósito de acelerar o processo migratório naquela área, como uma questão de soberania nacional, uma vez que abrangia a fronteira com a Argentina, Getúlio Vargas criou o Território do Iguazú em setembro de 1943. Este que abarcava o antigo Território das Missões, pretendido pela Argentina, teve curta duração, pois foi extinto em 1946. (PERTILE, 2008, p.68).

Desta forma, Ferrari (2011, p.127) afirma que,

O Brasil aplicou a geopolítica de fronteiras vivas, incentivando a ocupação da região, ao passo que a

¹⁷Havia um litígio territorial entre Paraná e Santa Catarina que terminou somente em 1917, após a Guerra do Contestado(1912 a 1916). “Em 20 de outubro de 1916, o então presidente Wenceslau Brás, árbitro escolhido para aquela questão de limites, propôs acordo na divisão do território em disputa entre os dois Estados e em 1917 houve a homologação final do acordo de limites. Assim, de um total de 47.820 quilômetros quadrados de terras disputadas, 20.310 quilômetros quadrados passaram a pertencer ao Paraná, e 27.510 quilômetros quadrados foram incorporados ao território catarinense” (FERRARI, 2011, p.115).

Argentina, no começo do século XX, mais voltada para o centro do país, não desenvolveu nenhum projeto geopolítico de ocupação para a zona fronteiriça do nordeste de Misiones. Porém, preocupada com a segurança nacional na fronteira, introduziria já no começo do século XX escolas nacionais, com intuito de fortalecer uma identidade nacional, e designaria alguns militares para vigiar a fronteira. Assim, enquanto em lado brasileiro árvores iam sendo rapidamente derrubadas para ocupação e agricultura, o nordeste de Misiones permanecia com parte de sua extensão limítrofe ao Brasil coberta de matas nativas.

Não obstante essas ações em relação ao território e à fronteira com o Brasil, Ferrari (2011) afirma que a Argentina teve uma geopolítica mais voltada para o interior (que chama de centrista) do que voltada à fronteira.

Essas políticas territoriais que buscavam marcar os limites dos dois países não foram acompanhadas, no entanto de políticas voltadas às populações locais:

Na visão de um funcionário do Ministério da Agricultura Pecuária e Abastecimento em Dionísio Cerqueira (SC), o Brasil desde sempre tem marginalizado as populações fronteiriças. A própria divisão de recursos entre regiões vem sendo sucessivamente desigual durante todo o século XX. (FERRARI, 2011, p.129).

No entanto, há, paralela à disputa pela delimitação da fronteira, uma história de uso territorial da zona de fronteira por uma população que ali vive:

Assim, se a fronteira linear provoca a descontinuidade, separando entidades políticas e populações, gerando discursos identitários e fazendo surgir duas paisagens diferenciadas ou assimétricas, a fronteira zona reúne, é ponto de contato que canaliza relações, é um espaço onde sua coerência é assegurada pelas ligações entre os atores dos dois lados do limite. A zona da fronteira internacional cria uma paisagem regional configurando um conjunto territorial distribuído entre os dois lados do limite articulados pelas relações ou interações que se realizam na presença da fronteira linear. (FERRARI, 2011, p.117).

I.3.2 A ocupação humana da área de fronteira Brasil/Argentina

A área compreendida entre o início do planalto catarinense e a atual fronteira com a Argentina era ocupada no final do século XIX por índios, forte presença cabocla, mas também fazendeiros originários de Curitiba e São Paulo. Segundo Pertile (2008, p.32), “na virada do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, cresce a presença de imigrantes europeus e de seus descendentes, dentre eles alemães, italianos, poloneses e, na fronteira oeste do estado, argentinos e paraguaios”.

Este território era marcado por várias rotas de travessia de tropas de muare e de transporte de mercadorias da época da colônia até 1940. Várias cidades catarinenses tiveram origem ligada a este tipo de atividade: Rancho Queimado, Laguna, Lages, Chapecó, Curitibaanos, Abelardo Luz, entre outras. “o oeste catarinense foi, nesse sentido, importante ponto de passagem das tropas desde 1845, especialmente o *Passo Goio-En*” (PERTILE, 2008, p.34), sendo que a origem dos animais era principalmente do Rio Grande do Sul e da Argentina, o que nos leva a acreditar que esse território teve importante influência argentina.

A indefinição da fronteira entre os dois países, levou o Brasil a implantar políticas de territorialização desde a época da colônia como o envio de bandeiras para a ocupação dos campos.

Segundo Pertile (2008, p.37-8),

[...] na primeira metade do século XIX, ocorreu a ocupação dos campos de Palmas e Guarapuava, no Paraná, quando foi aproveitado o chamado passo de Goio-En, ao sul da atual cidade de Chapecó, fazendo uma ligação mais interiorana entre Sorocaba e a região das Missões [...]. Foi por esse caminho, consideravelmente mais curto, que os tropeiros, tantos aqueles procedentes do Oeste e Noroeste do Rio Grande do Sul quanto os de Corrientes, na Argentina, começaram a conduzir suas tropas.

Havia vários caminhos de tropas que passavam por este território. Pertile (2008) em sua tese de doutorado identifica ao menos cinco. Dentre eles, o mais desconhecido, segundo a autora, é o que apresenta maior importância para nosso trabalho devido ao seu traçado atravessar exatamente a zona fronteira que estamos estudando: ele partia da província de Misiones, na Argentina, passava por Barracão no Paraná

(que hoje está conurbado com o município de Dionísio Cerqueira), passava por Campo Erê (SC) e seguia até São Paulo. Isso nos leva a acreditar numa troca entre a população de ambos os países, inclusive num processo de cooperação, na medida que as viagens das tropas da Argentina até São Paulo não eram feitas com uma mesma equipe de tropeiros. Os tropeiros não percorriam todo o trajeto: “quem saía da Argentina, por exemplo, percorria até Clevelândia e de lá em diante, outra equipe responsabilizava-se por animais e cargas” (PERTILE, 2008, p.38).

Ao lado da atividade dos tropeiros, havia ainda a exploração da erva mate e da madeira. Por volta de 1870, começou o processo de colonização de terras catarinenses entre o planalto e o extremo oeste e o início da agricultura.

Era a erva mate, no entanto, que respondia por grande parte do comércio com a Argentina:

[...] a erva-mate, usada no preparo de bebida como o chimarrão e mate, era um produto altamente consumido e valorizado na Argentina e no Uruguai. Por isso, a erva-mate era vendida ou contrabandeada para esses países que a consumiam no lugar do café. Na fronteira do Paraná e de Santa Catarina com a Argentina, era comum encontrar argentinos ocupando extensas áreas de terra com a finalidade de explorar erva-mate, denominadas obrages. (PERTILE, 2008, p.43).

Desta forma, percebemos um espaço de forte interações entre as populações dos dois países. Interações que se estabelecem ao longo da história dos fronteiriços. Interações econômicas mas também de elos de solidariedade, afetividade, trocas sociais e culturais. Para Ferrari (2011), Barracón (atual Bernardo de Yrigoyen)\Barracão (atual Dionísio Cerqueira),

[...] são exemplos de aglomerados populacionais geminados, onde, apesar das tentativas dos Estados nacionais de separá-los e até fortalecer as identidades nacionais, os fronteiriços fazem daqueles espaços verdadeiros espaços de integração e da mescla ou incerteza identitária. (FERRARI, 2011, p.156).

I.4 DIONÍSIO CERQUEIRA: UMA CIDADE NA FRONTEIRA OU UMA CIDADE DE FRONTEIRA: O ESPAÇO VIVIDO NA REGIÃO TRANSFRONTEIRIÇA

Em 1903, a comissão demarcatória Brasil-Argentina concluiu os trabalhos de fazer as medições e o balizamento na Fronteira com a Argentina. Na mesma época, foi fundada uma vila na fronteira de Santa Catarina com Argentina que levou o nome do chefe da comissão brasileira, Dionísio Cerqueira (FOLADOR, 1991 apud FERRARI, 2011, p.50).

No meio daquele insignificante aglomerado, em 1903 foi traçada a linha seca, e a parte que passou a pertencer ao Brasil foi logo elevada à categoria de vila com o nome de Dionísio Cerqueira. Sem dúvida, uma tentativa de diferenciar os dois lados, mas também uma forma de representar a soberania brasileira perante os argentinos naquela zona. Entretanto, ao contrário do que imaginavam os membros da comissão de limite brasileira, entre eles o General Dionísio Cerqueira, nem o nome e nem a condição de vila criou qualquer sentimento de pertencimento ao Brasil. Aliás, os fronteiriços continuaram, por muito tempo, a referenciar o lugar de Barracão\Barracón. (FERRARI, 2011, p.157).

Por muito tempo as únicas marcas visíveis da fronteira eram os marcos deixados pela comissão; mesmo elas, desapareceram no meio da mata, algum tempo depois. “Não havia ali símbolos nacionais, escolas públicas, e nem mesmo cartórios de registro civil que denotasse ser área de soberania brasileira.” (FERRARI, 2011, p.158). As populações de ambos os países viviam sem obedecer a linha divisória. Por sinal, a população brasileira, por muito tempo, permaneceu desprovida de políticas públicas e segregada espacialmente.

Do outro lado da fronteira, a Argentina implantou escolas com o objetivo de criar elementos nacionais que marcassem seu território e sua identidade; contraditoriamente, essas escolas passaram a ser elementos de integração ao aceitarem crianças brasileiras em suas instalações “e os habitantes, agora tornados fronteiriços, continuaram com seu sistema de relações, indiferentes ao limite territorial” (FERRARI, 2011, p.158). Segundo essa mesma autora, até 1940, antigos moradores consideram que “não havia fronteira”. Dessa forma, parecia haver uma defasagem entre as políticas nacionais e locais em termos da identidade de fronteira; se por um lado aconteceu a delimitação da divisão entre os

dois países vizinhos, isto não foi imediatamente seguido de políticas de controle fiscal ou militar, “em outras palavras, naqueles aglomerados, a representação da linha fronteiriça não tinha o mesmo significado político e ideológico dos Estados nacionais”. (FERRARI, 2011, p.159).

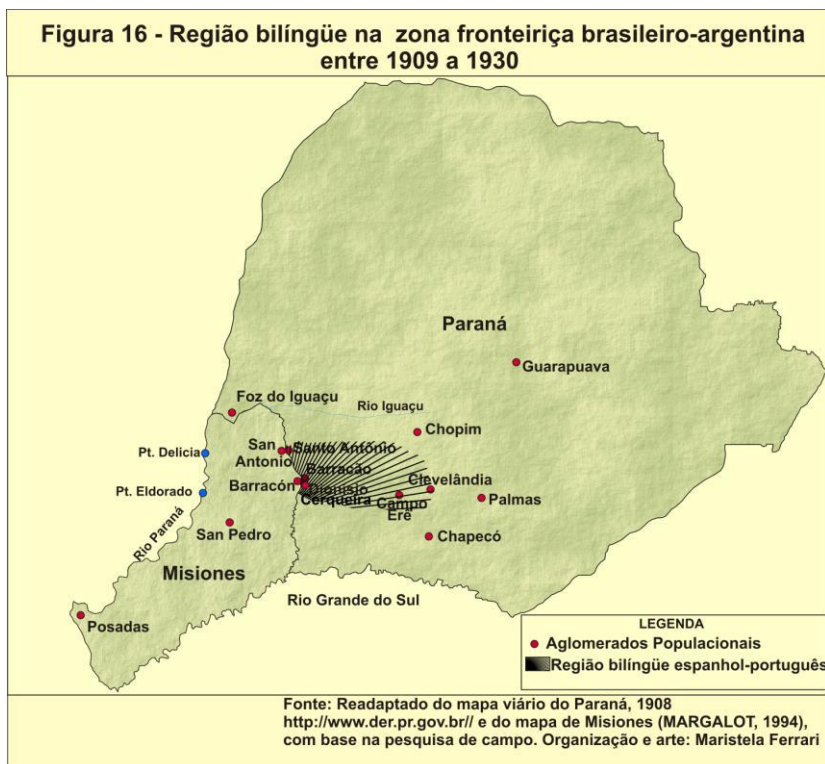
As escolas argentinas desempenharam assim um papel integrativo principalmente do ponto de vista cultural, inclusive pela aprendizagem da língua castelhana pelos brasileiros, além de propiciarem um fluxo contínuo e cotidiano das crianças brasileiras na Argentina:

Assim, durante as três primeiras décadas do século XX, os fronteiriços, ao contrário das ideologias políticas nacionais, fizeram daquelas escolas verdadeiros espaços de interações imateriais, pois a educação é por natureza um bem cultural imaterial. Além disso, naquelas escolas não ocorria apenas a alfabetização, mas igualmente reencontros cotidianos de filhos de paraguaios, argentinos e brasileiros. Por conseguinte, um espaço de contato entre culturas diferenciadas, onde as crianças aprendiam e internalizavam valores imateriais, como a amizade e o respeito pela cultura do outro. (FERRARI, 2011, p.162).

Foi apenas em 1929 a primeira viagem realizada pelo poder público do Estado de Santa Catarina à região fronteiriça, mesmo que ela tenha sido demarcada em 1903 e passada ao domínio do Estado em 1917, encontrando-se, até então, não integrada ao território catarinense.

Ferrari (2011) afirma que a região de Dionísio Cerqueira apresenta singularidades em relação a outras regiões fronteiriças do Brasil devido o fato de não possuir barreiras físicas naturais (um rio, por exemplo) e por não ter surgido de frentes militares ou de frentes pioneiras ou de expansão; “seu trunfo reside inicialmente nas relações tecidas entre a população tornada fronteiriça.” (p.136).

Além disto, Dionísio é uma cidade gêmea de Bernardo de Irigoyen, na Argentina, formando com ela uma conurbação. Para Ferrari (2011, p.136), “cidades gêmeas são pares ou trios de cidades instituídas na confluência do limite entre dois ou mais países e que se caracterizam por interações transfronteiriças.”

Figura 7: Região bilíngüe na fronteira brasileiro-argentina entre 1909 e 1930.

Fonte: Ferrari, (2011).

A junção entre a ausência de barreiras naturais como elemento de fronteira e o fato das duas cidades estarem conurbadas, conferem ao par Dionísio Cerqueira/Bernardo de Yrigoyen uma condição de facilidade de interação entre as duas populações muito diferente de Puerto Iguazu (MNES)/Foz do Iguaçu (PR), por exemplo, que são separadas pelo rio Iguaçu.

Há, em Dionísio Cerqueira e Bernardo de Irigoyen, um compartilhamento cotidiano na vida de fronteira:

[...] o que não se constata em outro ponto da fronteira Brasil-Argentina [...]. O que chama atenção na história daqueles aglomerados é que, embora as ideologias políticas entre Brasil e Argentina tentassem separá-los e fortalecer identidades

nacionais, os fronteiriços fariam daqueles espaços exatamente o contrário: promovem uma integração físico-social tão imbricada que, segundo a pesquisa de campo, até por volta de 1940, era difícil precisar onde realmente terminava o território brasileiro e começava o argentino. Os fronteiriços foram formando uma rede de parentesco transfronteiriça tão estreita que era praticamente impossível separar brasileiros de argentinos. (FERRARI, 2011, p.138).

Mas a cotidianidade de interações não significa que as duas cidades apresentem a mesma cultura. Concordamos com Ferrari (2011) no aspecto que diz respeito à densidade de interações entre os dois subespaços da região fronteiriça, mas verificamos em nossa pesquisa de campo que eles apresentam singularidades visíveis de uma territorialidade vivida.

Valorizamos em nossa pesquisa a dimensão cultural ou simbólico-cultural apresentada por Hasbaert (2011), que prioriza a dimensão mais subjetiva na qual o território é visto como produto da apropriação/valorização simbólica de um grupo em relação ao seu espaço vivido. Considerar essa dimensão territorial é fundamental para a compreensão do papel dos atores locais, na região fronteiriça analisada.

A observação das relações sociais existentes na faixa de fronteira de Dionísio Cerqueira e Bernardo de Irigoyen nos revela modos de vida, costumes, crenças, hábitos e cultura distintos entre os habitantes de cada lado daquela fronteira. A paisagem é muito semelhante de cada lado, não há obstáculos visíveis a se transpor para se estar do outro lado (rio, floresta, montanha, muro); alguém que não tenha sido informado das referências para fazer a distinção visual entre cada uma das cidades, não saberia dizer onde é a Argentina ou onde é o Brasil. No capítulo quatro apresentaremos de que forma essas diferenças se revelaram durante a execução da pesquisa.

As imagens abaixo ilustram a condição geográfica desta região conhecida como “Cidades Tri-Gêmeas”, composta por Dionísio Cerqueira – SC / Barracão – PR (Brasil) e Bernardo de Irigoyen – Mnes (Argentina).

Figura 8: Vista aérea das três cidades: Barracão (Paraná/BR), Bernardo de Irigoyen (Misiones/AR) e Dionísio Cerqueira (Santa Catarina/BR).



Fonte: Souza, (2011).

Figura 9: Foto aérea com identificação das três cidades.



Fonte: Souza, (2011).

Não obstante a criação do Mercosul em 1991, existem hoje no território do município de Dionísio Cerqueira uma rede de instituições federais do governo brasileiro que reforçam o controle da fronteira: Polícia Federal, Receita Federal, ANVISA (Agência Nacional de Vigilância Sanitária), Ministério da Agricultura.

Por sua vez, ao lado da iniciativa da implantação do projeto de Escolas Bilíngues, existem iniciativas locais que apontam na direção da integração. É o caso, por exemplo, do Parque Turístico Ambiental de Integração com aproximadamente 50 mil metros quadrados, divididos em 20 mil metros quadrados na cidade de Bernardo Irigoyen, Província de Misiones, na Argentina, e 30 mil metros quadrados nas cidades de Dionísio Cerqueira (SC) e Barracão (PR). Segundo o secretário de estado de Santa Catarina, o parque constitui-se “no maior projeto prático de integração em andamento na Regional e que o grande desafio é agregar ações dos Governos de Santa Catarina, do Paraná e da província de Misiones, na Argentina. (CLICRBS CHAPECÓ, 2012).

Desta forma, o que percebemos hoje em Dionísio Cerqueira e Bernardo de Irigoyen é um cotidiano por vezes conflituoso entre a ideia de cidades pertencentes a dois países diferentes, com todos os controles estatais resultantes desta condição e as interações cotidianas propiciadas pela condição de conurbação sem obstáculos físicos e pela condição histórica da formação daquele espaço de fronteira.

Assim sendo, é o conjunto dessas interações estabelecidas ao longo do tempo entre os fronteiriços que merece a nossa atenção, para que não tenhamos uma visão restrita desses sujeitos, tomando-os apenas como argentinos e brasileiros que moram na fronteira, nossa análise precisa perceber que no território da fronteira encontramos sujeitos fronteiriços com múltiplas identidades.

CAPÍTULO II

A EVOLUÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NA REGIÃO FRONTEIRIÇA

O capítulo II tratará da evolução da noção de Fronteira no âmbito das ações do governo brasileiro, mostrando como as Políticas Públicas evoluíram conforme mudou a maneira como as regiões fronteiriças foram sendo consideradas conceitual e administrativamente.

Antes porém, apresentaremos a dinâmica das regiões fronteiriças na atualidade, num contexto de integração econômica sulamericana capitaneada pelas ações do Mercosul. Destacamos neste item que a região de fronteira hoje é vista sob a ótica da especificidade de seu território, com uma dinâmica própria, diferentemente da visão que persistiu por muito tempo como uma região nacional nas bordas do território.

II.1 AS REGIÕES FRONTEIRIÇAS NA ATUALIDADE

Para compreender as atuais ações do governo federal brasileiro nas regiões fronteiriças, incluso o PEIBF, faz-se necessário apresentar alguns estudos que analisam as interações que acontecem hoje e como elas são vistas pelos pesquisadores e gestores públicos.

Ao analisar as interações que se dão na região de fronteira hoje, concretizadas nas diversas cidades-gêmeas que se encontram ao longo da fronteira brasileira, Ferrari (2011) retoma e retrabalha o esquema apresentado a partir dos estudos de Lia Osório Machado (esquema da figura 3, apresentada anteriormente, quando falamos sobre a faixa de fronteira) com o intuito de mostrar o papel central das cidades-gêmeas. A zona de fronteira,

[...] caracteriza-se por interações que, embora internacionais, criam um meio geográfico próprio de fronteira, só perceptível na escala local/regional, e o elemento geográfico que melhor distingue a zona de fronteira na escala local/regional é aquele formado pelas cidades gêmeas. (FERRARI, 2011, p. 93).

Para o Grupo de Trabalho Interfederativo de Integração de Fronteira (BRASIL, 2010) as interações transfronteiriças ao longo da fronteira brasileira não são homogêneas, mas apresentam elementos comuns. Os principais elementos que norteiam as relações nas regiões de fronteira são o trabalho, os fluxos de capital, a terra e outros recursos naturais e os serviços.

O trabalho constitui-se em um dos fatores mais concentrados nas comunidades fronteiriças:

De modo geral, as melhores oportunidades oferecidas pelo lado mais desenvolvido, sobretudo para a realização de trabalhos pesados descartados pelos profissionais qualificados desse mesmo lado, acarretam, ao longo do tempo, um fluxo de trabalhadores do lado mais pobre para o mais rico do limite internacional. A situação mais comum é o fluxo de trabalhadores diaristas ou sazonais, sem qualificação ou semiquualificados, formais ou informais, atraídos pelas oportunidades de trabalho e, principalmente, pelos possíveis benefícios assistenciais oferecidos pelo lado de maior atratividade. Pelos mesmos motivos, também pode ocorrer saída de trabalhadores qualificados e profissionais do lado menos desenvolvido para o mais desenvolvido. (BRASIL, 2010, p.27).

Não existe um marco regulatório único para tratar dos trabalhadores transfronteiriços, mas torna-se importante registrar para este trabalho que existe uma iniciativa entre o Brasil e o Uruguai que institui, através de um documento bilateral, um caráter especial para o cidadão transfronteiriço, reconhecendo-o como habitante de um território específico e por isto, concedendo-lhe direitos especiais de trabalho (BRASIL, 2010).

Um segundo elemento de fluxo diz respeito aos fluxos de capital; menos visíveis que a mobilidade de trabalhadores, constituem-se igualmente importante componente de integração fronteiriça “conectando as economias locais e gerando impactos sobre as cidades dessas regiões” (BRASI, 2010a, p.27).

Cabe lembrar que nem todos os fluxos financeiros e econômicos observados ao longo da zona de fronteira representam situações desejáveis, na medida em que algumas relações ocorrem à margem da lei. Contudo, tratam-se de características do desenvolvimento dessas regiões que acabam por

requerer um olhar especial do poder público no sentido de modificar os incentivos econômicos e promover a adequação das economias locais aos limites da legislação. (BRASIL, 2010, p.28).

A terra e outros recursos naturais constituem elementos incentivadores de fluxos nas fronteiras.

Normalmente, no lado do país menos desenvolvido a terra é mais barata, o que atrai o interesse de cidadãos vizinhos. [...] Em algumas regiões da faixa cresce o afluxo de brasileiros que trabalham ou migram para o lado vizinho principalmente em razão dos baixos preços dos produtos e bens, como a terra. Ainda que na sede municipal de Bernardo de Irigoyen, cidade-gêmea de Dionísio Cerqueira/ SC-Barracão/PR, predomine a população argentina, na área rural do município mais de 50% dos habitantes são brasileiros.

Tal dinâmica sugere que as cidades-gêmeas podem servir como trampolim para investidas na região de fronteira do país vizinho sem modificar sua própria dinâmica migratória. Nesse sentido, a imigração e mesmo os interesses econômicos podem atuar sob a forma de redes, que interligam as regiões de fronteira de países vizinhos sem alterar de maneira significativa as cidades-gêmeas em seu caminho. São precisamente os interesses econômicos, a dinâmica do mercado de terras e a fronteira ‘móvel’ de brasileiros que vêm a justificar investimentos em infraestrutura e boas relações de vizinhança por parte de instituições financeiras. (BRASIL, 2010, p.28).

Por fim, a assimetria de serviços em cidades gêmeas é igualmente fonte geradora de fluxos transfronteiriços. Segundo o documento consultado, a maior parte dos serviços que causam mobilidade estão ligados à saúde e à educação. O fato de o Sistema Unificado de Saúde brasileiro alcançar praticamente todos os municípios do território nacional, incluindo-se os de fronteiras, e os países limítrofes, em sua maioria terem privatizados os mesmos, há um grande fluxo para os serviços brasileiros.

O fluxo relacionado à educação é bastante variado e depende da assimetria desses serviços na fronteira. “Diferenças de idioma, cultura, custos altos e entraves burocráticos ao reconhecimento de diplomas

coíbem o fluxo de estudantes e profissionais estrangeiros para as cidades vizinhas, principalmente no ensino superior” (BRASIL, 2010, p.29).

A partir da análise exposta e da observação do conjunto de fluxos que acontecem na região fronteiriça estudada, o que percebemos empiricamente em Dionísio Cerqueira e Bernardo de Yrigoyen é um cotidiano que se orienta por diferentes escalas num mesmo território: ao mesmo tempo em que as relações familiares e pessoais em geral se dão em áreas que transcendem os limites fronteiriços, caracterizando um espaço vivido de rica interação local, constatamos a existência de elementos institucionais que se orientam a partir da lógica do controle dos limites da fronteira nacional como a Receita Federal Brasileira com seus controles alfandegários, para citar apenas um exemplo.

Nos parece que a experiência das escolas bilíngues de fronteira entra na lógica que tenta aproximar as escalas nacional e local: ao mesmo tempo em que ela é uma iniciativa dos estados nacionais, materializa-se através de atores locais, como veremos mais adiante.

O documento preparado pelo “Grupo de Trabalho Interfederativo de Integração de Fronteira” que analisa a conectividade entre os países na região enfatiza a especificidade desse espaço ao afirmar que,

[...] sem dúvida, a conectividade tem efeito nas economias de escala para as atividades produtivas, principalmente quando destinadas à exportação. No caso específico da faixa de fronteira, o hibridismo cultural resultante das conexões e convivência com o estrangeiro”, exige o reconhecimento por parte do poder público de que esta região possui características peculiares que a diferenciam das demais regiões do país. (BRASI, 2010a, p.25).

Assim, percebemos que as atuais políticas do governo brasileiro, expressas em diversas ações no território, são materialidades desta visão contemporânea da fronteira.

II.2 EVOLUÇÃO DA VISÃO GOVERNAMENTAL BRASILEIRA EM RELAÇÃO À FRONTEIRA: O PROGRAMA DE PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DA FAIXA DE FRONTEIRA

Historicamente, o processo de construção do território nacional brasileiro foi marcado por disputas territoriais internas, entre Estados

federados, como por exemplo, a Guerra do Contestado; e, também, externos, com países fronteiriços, tal como a questão de Palmas e Misiones¹⁸.

O conflito ocorrido no planalto catarinense entre 1912 e 1916 é historicamente conhecido como a “Guerra do Contestado”, denominação dada pela primeira vez pelos militares. Machado (2004) classifica essa denominação como polêmica e sugere outra mais adequada, “ ‘Guerra no Contestado’, pelo fato de o conflito não ser uma guerra entre os estados de Paraná e Santa Catarina, em disputa pela região litigiosa.”(p. 35). Indo mais além, Machado (2004) reconhece como mais adequada, na verdade, a denominação “Guerra Sertaneja do Contestado”, a qual foi empregada por Maurício Vinhas de Queiroz.

Alguns autores, como por exemplo, Queiroz (1957 apud MACHADO, 2004), tentaram imprimir ao movimento do Contestado apenas um caráter “messiânico”; porém esse conceito é desconstruído pelo autor que a cita, que identifica no conflito duas faces indissociáveis: a religiosa e a crítico-social.

Paralelamente ao discurso religioso da “guerra santa” dos “pelados” contra os “peludos”, na defesa da “monarquia celeste” e da “santa religião”, os sertanejos acabaram demonstrando, tanto por discursos como por atos, que desenvolveram uma nítida consciência das condições sociais e políticas de sua marginalização, de que se tratava de uma guerra entre ricos e pobres, que lutavam contra o governo, que defendia os interesses dos endinheirados, dos “coronéis” e dos estrangeiros. (MACHADO, 2004, p. 26).

Este evento histórico com certeza marcou e marca a identidade local e mesmo nacional, para Machado (2004) “O conflito do Contestado, com todas as suas especificidades, não deixou de ser um episódio importante da luta de classes no Brasil” (p. 35).

Neste sentido, as políticas públicas nacionais serviram por muito tempo ao fortalecimento das fronteiras como espaço de demarcação territorial, de separação, de limite nacional.

Porém, a construção territorial é contínua no tempo e como

¹⁸ O litígio conhecido como a Questão de Palmas ou Misiones iniciou-se no período imperial brasileiro finalizando após a proclamação da República brasileira. A indefinição dos limites fronteiriços entre os dois países foi o motivo do conflito.

afirma Ferrari (2005, p.1),

Partindo do entendimento de que a delimitação do território é processo social, isto é, realizado por atores, como sugere Raffestin (1993) e que o território seja assim pensado como produto de uma ação social, associado a malhas redes e nós, cujo processo de territorialidade se dá por meio do poder, entendemos que, de acordo com a época histórica, tais processos podem abordar diferentes ideologias no procedimento de seu traçado, ou de sua organização política.

Dietz (2008), ao analisar a dinâmica geopolítica entre Brasil e Argentina, apresenta três etapas distintas da relação ao longo da história dos dois países até o momento da assinatura do Tratado de Assunção, classificando-as como fases de competição, distinção e integração. Para Dietz (2008, p. 80), “até o final da década de 1970, predominava as visões de conflito entre os dois países. Os protocolos assinados em 1985 são os responsáveis pelo fim das tradicionais divergências entre Argentina e Brasil.”

O Mercosul surge em um momento histórico em que as questões de limites territoriais já estão superadas e a intencionalidade da integração econômica entre países fronteiriços por meio da formação de blocos econômicos é possível e desejada. Segundo Dietz (2008),

Os avanços da integração regional culminam em um primeiro momento com a assinatura do Tratado de Assunção e depois com a entrada em vigor com a União Aduaneira, acompanhada pela adoção de políticas de abertura comercial, crescimento de exportações e realização de projetos de infraestrutura. (p. 80).

Com o intuito de reforçar sua afirmação, Dietz (2008) acrescenta que “ocorre uma passagem de um modelo belicista (década de 1980), para um modelo economicista que passa a ser desenhado a partir dos anos de 1990” (p. 80).

Em 2005, o Ministério da Integração Nacional solicita a produção de um estudo sobre a faixa de fronteira intitulado: Proposta de Reestruturação do Programa de Desenvolvimento da Faixa de Fronteira – Bases de uma Política Integrada de Desenvolvimento Regional para a Faixa de Fronteira. Tal estudo foi realizado por um grupo de pesquisadores do Grupo Retis, do Departamento de Geografia da

Universidade Federal do Rio de Janeiro, sob a direção da professora Lia Osório Machado. O trabalho teve orientação estratégica da Secretaria de Programas Regionais, do Ministério da Integração Nacional, que coordenava o Programa de Desenvolvimento da Faixa de Fronteira no âmbito do Plano Plurianual do Governo Federal (PPA 2004-2007). Esta ação institucional indica uma nova postura em relação às políticas públicas voltadas à fronteira (BRASIL, 2011).

O Ministro de Estado da Integração Nacional a época, Ciro Gomes, na página de apresentação do documento acima referenciado, afirma que o Governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva priorizava tanto o desenvolvimento regional quanto a integração da América do Sul e explica em qual marco conceitual estruturava-se a nova versão do Programa de Desenvolvimento da Faixa de Fronteira, representando uma mudança profunda de valores, de estratégias e de formas de atuação.

A perspectiva desta publicação é oferecer às diversas instâncias governamentais e à sociedade brasileira uma base conceitual e uma agenda concreta de intervenção que permita superar a visão da fronteira como “espaço-problema” em favor de uma concepção que privilegia a região como um espaço pleno de oportunidades de desenvolvimento, de união com os nossos vizinhos e de valorização da cidadania. (BRASIL, 2005, p.6 e 7).

É importante ressaltar que no que se refere às relações internacionais, a concepção anterior do Programa enfatizava exclusivamente a ideia da fronteira como peça fundamental da defesa nacional e da imposição de barreiras às ameaças externas, implicando, de fato, a imposição de limites nas relações com os países vizinhos.

Porém, como afirmava o antigo Ministro da Integração Nacional,

Uma análise criteriosa da região de fronteira – que representa 27% do território nacional, onde residem cerca de dez milhões de brasileiros – demonstra que as ameaças ao Estado residem, isto sim, no progressivo esgarçamento do tecido social, na miséria que condena importantes segmentos da população ao não exercício de uma cidadania plena, no desafio cotidiano perpetrado pelo crime organizado e na falta de integração com os países vizinhos. Estas são as principais ameaças presentes na Faixa de Fronteira, que colocam o desenvolvimento regional como estratégia prioritária para a soberania brasileira e a integração continental. (BRASIL, 2005, p.6).

Outra contribuição importante da Proposta de Reestruturação do Programa de Desenvolvimento da Faixa de Fronteira (BRASIL, 2005, p.10-12) é a constatação da existência de novos condicionantes da ação governamental, que tornam imperativa a mudança de perspectiva do Estado nacional em relação à fronteira continental, perceptíveis em diversas escalas geográficas: Global, Subcontinental, Nacional, Sub-Nacional e Local.

Dentre as várias condicionantes apontadas no estudo, citamos algumas bem importantes para a mudança de estratégia em relação à fronteira. Na escala Global, por exemplo, pressões internacionais sobre questões específicas (indígenas, ecologia, tráfico de ilícitos) que não estão cobertas pelos atuais sistemas de controle territorial dos Estados Nacionais. Na escala Subcontinental temos a implantação e desenvolvimento de agrupamentos funcionais dos estados-nações (MERCOSUL, Comunidade Andina) possibilitando a formulação de novo marco regulatório das interações entre os Estados, inclusive a criação de territórios especiais regido por normas bilaterais ou multilaterais. A escala Nacional vive a possibilidade da integração da Faixa de Fronteira às outras regiões do país por estar à frente do processo de integração sul-americana. Na escala Subnacional percebem-se os sinais de insatisfação com o modelo tradicional de relações hierárquicas entre o estado/região (inferior) e o centro decisório nacional (superior), que na Faixa de Fronteira se expressa pela crítica ao desconhecimento dos efeitos na escala subnacional e local de decisões tomadas na esfera federal. E na escala Local há a demanda por maior conhecimento do centro decisório nacional sobre as especificidades territoriais dos municípios de fronteira.

Em 2008, o Comitê de Articulação Federativa (CAF) da Secretaria de Relações Institucionais (SRI) da Presidência da República, por meio da Resolução CAF nº 08, de 19 de novembro de 2008, criou o Grupo de Trabalho Interfederativo (GTI) sobre Integração Fronteiriça, coordenado pelo Ministério da Integração Nacional (MI), ficando os trabalhos sob a condução da Secretaria de Programas Regionais, tendo a Secretaria do Centro-Oeste como suplente. O objeto dos trabalhos do GTI foi a elaboração de relatório contendo propostas para o aperfeiçoamento da gestão das políticas de integração fronteiriça que resultou no documento intitulado “Bases para uma Proposta de Desenvolvimento e Integração da Faixa de Fronteira”, que afirma:

De forma subsidiária, integram este objeto o desenvolvimento e articulação de ações de integração fronteiriça com os países sulamericanos

vizinhos do Brasil, com ênfase particular àqueles do Mercosul, pressupondo-se, para tanto, a coordenação federativa dessas ações.

Tais objetivos tiveram como premissa de seu estabelecimento as necessidades identificadas ao longo da história das relações do Brasil com seus países limítrofes, caracterizadas por problemas inerentes aos processos de integração regional de uma forma geral e aos do Mercosul de forma específica, cujas repercussões afetam diretamente os cidadãos e instituições, de um lado e de outro na fronteira.

A percepção generalizada resultante é a de distanciamento entre as diversas instâncias públicas, nos diversos níveis, não só de si próprias, no lado brasileiro, quanto delas com suas contrapartes estrangeiras. As comunidades fronteiriças, por sua vez, também se ressentem de um distanciamento de suas representações políticas e das próprias políticas públicas, que parecem não lhes alcançar de forma satisfatória. (BRASIL, 2010, p. 11).

Esse novo documento veio substituir o documento anterior, elaborado em 2005, “Proposta de Reestruturação do Programa de Desenvolvimento da Faixa de Fronteira – Bases de uma Política Integrada de Desenvolvimento Regional para a Faixa de Fronteira. O novo documento teve uma metodologia de elaboração diferente do documento de 2005 e foi resultado de um trabalho conjunto do Grupo de Trabalho Interfederativo - GTI¹⁹, composto por representantes de órgãos

¹⁹ Compõem o GTI:

- Ministério da Integração Nacional;
- Ministério das Relações Exteriores;
- Ministério do Turismo;
- Ministério da Fazenda;
- Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior;
- Ministério da Defesa;
- Secretaria de Relações institucionais da Presidência da República;
- Gabinete de Segurança Institucional da Presidência da República;
- Associação Brasileira de Municípios;
- Confederação Nacional de Municípios;
- Frente Nacional dos Prefeitos;
- Conselho de Desenvolvimento dos Municípios Lindeiros ao Lago de Itaipu;
- Conselho de Desenvolvimento e Integração Sul (dois representantes);
- Fórum de Governadores da Amazônia Legal (dois representantes).

e entidades “de reconhecida vivência e atuação” (palavras retiradas do texto oficial) sobre as questões objeto do trabalho, designados por Portaria do Ministério da Integração Nacional, de 25 de junho de 2009 e por Resolução CAF nº 10, de 17/11/2009. Cabe aqui a observação de que a reconhecida vivência e atuação desses órgãos mencionada no documento oficial é relacionada a sua representatividade institucionalizada e não a sua efetiva ação na zona de fronteira.

A justificativa para a composição plural do GTI foi a aparente intenção por parte do Governo Federal de tratamento das questões sobre a ótica federativa, promovendo a articulação de representações das esferas federal, estadual e municipal de governo, destas com lideranças da sociedade civil envolvidas.

[...] Considerando a necessidade de se aproximar o Mercosul dos governos locais, estaduais e dos cidadãos brasileiros e resolver seus problemas cotidianos gerados pelo processo de integração regional; Considerando a necessidade de se tratar as zonas de fronteira como áreas de desenvolvimento, de fortalecimento da integração regional e do Mercosul; Considerando que o tema da integração fronteiriça incide, com maior impacto, no cotidiano dos estados, municípios e cidadãos que vivem nas fronteiras brasileiras; e Considerando a necessidade de se articular as diversas ações do Governo Federal sobre o tema da integração fronteiriça e, ainda, articular essas ações com aquelas desenvolvidas pelos estados e municípios brasileiros com seus vizinhos;

R E S O L V E U:

Art. 1º Propor a instituição do Grupo de Trabalho Interfederativo para elaborar propostas que visem ao desenvolvimento e à articulação de ações de integração fronteiriça com os países vizinhos, em particular no âmbito do Mercosul, bem como à coordenação federativa dessas ações. [...] (BRASIL, 2010, p. 100).

No entanto, parece que as populações que vivem efetivamente nas regiões de fronteira não foram contempladas na constituição do grupo de trabalho reproduzindo mais uma vez as soluções pensadas em instâncias distantes do espaço local.

Com a elaboração do Plano Plurianual nacional (Plano Mais Brasil) - PPA 2012-2015, o Programa de Promoção do

Desenvolvimento da Faixa de Fronteira – PDFF, foi desmembrado em dois: 1. Desenvolvimento Regional, Territorial Sustentável e Economia Solidária e 2. Integração Sul-Americana (BRASIL, 2011).

Mais um Programa é criado para se possibilitar a integração sul-americana, o Programa Integração Sul-Americana.

A integração dos 12 países sul-americanos, nos aspectos político, social, econômico, ambiental e de infraestrutura, é vetor fundamental dentro da perspectiva maior do Brasil de construir boas relações com seus vizinhos continentais. Em uma região marcada por profundas desigualdades, a conquista dos níveis almejados de desenvolvimento requer a permanente construção de um espaço sul-americano integrado. O esforço de integração, traduzido, principalmente, na UNASUL e no MERCOSUL, além de outras iniciativas multilaterais e bilaterais, constitui requisito estratégico para a inserção bem-sucedida de nossa economia e sociedade em um ambiente internacional crescentemente competitivo, globalizado e, por vezes, contrário aos interesses legítimos de nossos povos. (BRASIL, 2012).

Neste novo Programa o discurso da integração continua presente, sobretudo com fins econômicos sem desconhecer a importância da integração social. No entanto, com base no documento acima citado, o Brasil parece assumir uma postura de integrar para dominar economicamente: “O crescente volume de investimentos brasileiros, públicos e privados, na América do Sul é também importante indicador da relevância da região, com repercussões nas definições de política externa. Os países vizinhos são tradicional plataforma para as empresas brasileiras em seu processo de internacionalização, em diversos segmentos. (BRASI, 2012).

II.2.1 Uma Nova Visão De Defesa E Desenvolvimento Territorial

Historicamente, a segurança e o desenvolvimento a partir da ideia de controle do território nacional direcionaram a ação estratégica do governo brasileiro em relação à faixa de fronteira. No documento produzido pelo GTI, as vertentes defesa e desenvolvimento são

expressas de forma distinta:

A vertente do desenvolvimento na concepção estratégica nacional é materializada nos programas de desenvolvimento e na concessão de incentivos especiais. O Programa de Promoção do Desenvolvimento da Faixa de Fronteira (PDFF) do Ministério da Integração Nacional (MI) é um exemplo dessa vertente e tem como objetivo articular a questão da soberania nacional com o desenvolvimento regional, em suas dimensões econômica, social, institucional e cultural.

Sob a perspectiva da defesa, as iniciativas levadas a efeito na faixa de fronteira com vistas ao desenvolvimento constituem fator de segurança, mesmo que, ao aplicá-las, o político ou o gestor não tenha em mente essa finalidade subjacente. (BRASIL, 2010, p.33).

As cidades-gêmeas como espaços onde as relações transfronteiriças assumem um dinamismo particular com características diferenciadas das demais regiões são o foco de atuação das políticas públicas federais para o desenvolvimento fronteiriço e a segurança nacional. Para a faixa de fronteira, em geral com representação nas cidades-gêmeas, o governo brasileiro tem priorizado a assistência nas seguintes áreas: vigilância sanitária, segurança pública e territorial, saúde, implementação de políticas públicas, apoio produtivo e educação.

O documento apresentado pelo GTI conclui que muitas vezes os órgãos que atuam na faixa de fronteira desconhecem as ações e projetos uns dos outros, ocasionando superposição de esforços em determinados lugares e ausência total de políticas públicas em outros.

Uma das conclusões dos estudos realizados é que, não raro, os órgãos desconhecem as ações e projetos uns dos outros, fato que, por vezes, tem ocasionado superposição de esforços em detrimento de outras áreas mais carentes dentro da faixa de fronteira. Essa constatação direcionou a conclusão da Comissão Especial instituída no âmbito do GSI/PR no sentido de propor que os órgãos atuantes na faixa de fronteira evitem duplicidade de esforços e descontinuidades de ações no processo de implementação das políticas públicas para a região, atuando, sempre que possível, de forma conjunta. (BRASIL, 2010, p.34).

Apresentamos a seguir alguns dos principais projetos²⁰ e ações do Governo Federal que atuam direta ou indiretamente na região da faixa de fronteira que apontam para uma nova dinâmica na instituição de políticas públicas para a região:

1. Programa Calha Norte – PCN, criado em 1985: ligado ao Ministério da Defesa, tem como objetivo aumentar a presença do poder público na região abrangida pelo programa, contribuindo para a defesa nacional, proporcionando assistência às suas populações e fixando o homem na Região.
2. Programa de Promoção do Desenvolvimento da Faixa de Fronteira – PDFF, com início em 2004: ligado ao Ministério da Integração Nacional, tem por objetivo promover a retomada do processo de desenvolvimento na faixa de fronteira, por meio de investimentos em ações comprometidas com: i) estruturação e dinamização de arranjos produtivos locais; ii) apoio à implantação de infraestrutura complementar, social e produtiva; iii) apoio à geração de empreendimentos produtivos; iv) organização social e do associativismo na faixa de fronteira; e v) formação de agentes para o desenvolvimento integrado e sustentável na Faixa de fronteira. Além de definir ações para o território brasileiro, o PDFF prevê ainda uma articulação com outros países da América do Sul, proporcionando uma integração latino-americana centrada na solução de problemas comuns na perspectiva do desenvolvimento regional.
3. Projeto SIS – Fronteira, iniciado em 2006: ligado ao Ministério da Saúde, tem por objetivo contribuir para o fortalecimento e organização dos sistemas locais de saúde de 121 municípios fronteiriços, de norte a sul do país.
4. Projeto Fronteiras (Sinivem) e Questões Migratórias – Programa Pronasci Fronteiras, inaugurado em 2007: ligado ao Ministério da Justiça Departamento de Polícia Federal, objetiva realizar o mapeamento dos criminosos, por meio de um amplo e irrestrito processo de cooperação entre os órgãos governamentais de inteligência policial, numa tentativa de reduzir os índices de criminalidade nas regiões transfronteiriças, e mitigar os impactos das correntes dos

²⁰ Dados disponibilizados no estudo do GTI sobre Ações do Governo Federal na Faixa de Fronteira (BRASIL, 2010, p. 34 a 39).

- fluxos migratórios em direção ao território nacional.
5. Programa Amazônia Protegida (PAP), lançado em 2008: ligado ao Exército Brasileiro, objetiva aumentar de 23 para 51 o atual número de pelotões de fronteira na floresta, além de criar novas brigadas. Essa reestruturação estará concluída até 2018 e incluirá a modernização dos pelotões existentes. O Exército terá, no futuro, mais de 30.000 militares na região, um número ainda modesto, uma vez que 50.000 seria o ideal em tempos de paz.
 6. Projeto Intercultural Bilíngue Escolas de Fronteira, inaugurado em 2005: Ministério da Educação, consiste em um modelo comum de ensino em escolas de zona de fronteira, a partir do desenvolvimento de um programa para a educação intercultural, com ênfase no ensino do português e do espanhol, sobretudo nas cidades-gêmeas.
 7. Concertação de Fronteiras e FRONTUR, a partir de 2003: ligado ao Ministério do Turismo, objetiva dar atenção aos problemas relacionados a fronteiras, que retêm o fluxo turístico intrarregional, impedem a criação e comercialização de circuitos turísticos integrados e, conseqüentemente, inviabilizam ações e estratégias integradas de promoção do bloco em outros mercados. O MTur trabalha no projeto de concertação de fronteiras prioritariamente em duas ações: o Frontur e o Simitur.
 8. Frontur (Seminário Internacional de Turismo de Fronteiras), desde 2000: objetiva atrair as atenções para o turismo gerado num cenário de fronteiras, reunindo todos os órgãos e entidades relacionados ao turismo transfronteiriço para discutir e encontrar soluções que facilitem a movimentação do fluxo internacional de turistas.
 9. Simitur (Seminário Internacional sobre Migração e Turismo), idealizado em 1993: ligado ao Ministério da Justiça e ao Ministério do Turismo, objetiva repassar a agentes da Polícia Federal e da Polícia Rodoviária Federal, localizados nas fronteiras do Brasil, informações sobre a importância do turismo para a economia brasileira na geração de emprego e renda e do tratamento adequado aos turistas estrangeiros que cruzam as fronteiras brasileiras.
 10. Cadastur (Sistema de Cadastro de Prestadores de Serviços Turísticos): ligado ao Ministério do Turismo, tem por escopo manter e ampliar acordos de cooperação técnica, com vistas à

criação de um cadastro geral dos prestadores de serviços turísticos da América do Sul, bem como a elaboração de um selo de qualidade de turismo para o bloco, de forma a melhorar a integração fronteiriça e os entraves à circulação de pessoas e prestação de serviços.

11. Questões Migratórias: ligado ao Ministério do Trabalho e Emprego. Uma das reivindicações recorrentes em todos os fóruns de discussão do tema é o avanço na implementação de ações que objetivem legalizar a residência e o trabalho de nacionais no exterior e vice-versa, recepcionados no Acordo de Residência do Mercosul em vigor.
12. Regularização Fundiária em Faixa de Fronteira : ligado ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), procura priorizar a regularização fundiária e a ratificação de títulos em faixa de fronteira, uma vez que, por meio de tal atuação, o produtor rural passa a ter acesso à assistência técnica, ao licenciamento ambiental e, ainda, ao crédito para investimentos na produção.
13. Facilitação de Transportes Rodoviários em Fronteiras: ligado ao Agência Nacional de Transportes Terrestres e o Ministério do Turismo, busca desenvolver uma política clara e consistente que permita o gerenciamento eficiente do transporte turístico terrestre brasileiro vinculando o sistema de Cadastro do Ministério do Turismo (Cadastur) ao Sistema de Certificação da Agência Nacional de Transportes Terrestres. A intenção é unificar as informações e criar um selo a ser afixado nos veículos, que possibilitará ao agente fiscalizador fácil percepção da regularidade do transportador turístico.
14. Áreas de Livre Comércio – ALCs: ligado ao Ministério de Desenvolvimento Indústria e Comércio Exterior – (MDIC) e a Superintendência da Zona Franca de Manaus (SUFRAMA), objetiva apoiar projetos de produção, infraestrutura econômica, pesquisa e desenvolvimento, capacitação de recursos humanos e promoção do turismo. A análise dos projetos relacionados a esses temas é efetuada de acordo com os critérios de aplicação de recursos da SUFRAMA. Os projetos apresentados à SUFRAMA referentes às ALCs (faixa de fronteira) são resultados de uma ação do planejamento estratégico institucional, em parceria com os Estados da Amazônia Ocidental e Áreas de Livre Comércio, que refletem uma demanda necessária para a reestruturação das ALCs.

Todas essas iniciativas, no entanto, surgiram da ação isolada de atores em suas áreas ou setores de atuação; faltava uma maior articulação entre elas. Em consonância com a ideia de coordenar as políticas públicas em região de fronteira, em 22 de julho de 2010, o Ministro da Integração Nacional, o Ministro de Estado Chefe da Secretaria de Relações Institucionais e o Ministro das Relações Exteriores assinaram a Exposição de Motivos Interministerial /MRE/MI/SRI-PR, endereçada ao Presidente da República. Por meio dela submetem à apreciação do Presidente da República o projeto de decreto que tem por objetivo instituir a Comissão Permanente para o Desenvolvimento e a Integração da Faixa de Fronteira, considerando a necessidade de se legitimar o diálogo interfederativo para a superação das dificuldades da região que faz divisa com outros países. Tal proposta foi deliberada pelo Grupo de Trabalho Interfederativo, do Comitê de Articulação Federativa da Secretaria de Relações Institucionais da Presidência da República, e aprovada por unanimidade em reunião do pleno do Comitê, ocorrida no dia 14 de julho de 2010.

A instituição da Comissão Permanente para o Desenvolvimento e a Integração da Faixa de Fronteira se fundamenta assim:

A proposta de se instituir uma Comissão Permanente para o desenvolvimento de atividades com vistas ao desenvolvimento e à integração da área abrangida pela Faixa de Fronteira, composta de órgãos federais, estaduais e municipais, além de outras entidades representantes das unidades federadas e instituições brasileiras com atuação no território fronteiriço, busca oferecer solução aos problemas gerados pela fragmentação e desarticulação das políticas públicas em execução naquela região. (BRASIL, 2010, p. 105).

O objetivo da Comissão Permanente é o de elaborar diretrizes e desenvolver iniciativas necessárias à atuação coordenada do Governo Federal na área fronteiriça, abaixo destacamos as suas atribuições:

- I - definir critérios de ação conjunta governamental para o desenvolvimento e a integração da área abrangida pela Faixa de Fronteira, respeitando as especificidades de atuação dos órgãos envolvidos e estimulando a parceria, a sinergia e a complementaridade das ações;
- II - propor modelo de gestão multissetorial para as

ações do Governo Federal no apoio ao desenvolvimento e à integração da área abrangida pela Faixa de Fronteira;

III - construir e administrar sistema de informações para o gerenciamento das ações a que se refere o item anterior;

IV - elaborar planos regionalizados de desenvolvimento e integração fronteiriços; e

V - interagir com núcleos regionais estabelecidos para debater questões de desenvolvimento e integração fronteiriços. (BRASIL, 2010, p.106).

Efetivamente, em 08 de setembro de 2010, a Presidência da República, instituiu a Comissão Permanente para o Desenvolvimento e a Integração da Faixa de Fronteira – CDIF, por meio de Decreto Federal. A CDIF conta com uma Secretaria-Executiva, a ser exercida pela Secretaria de Programas Regionais do Ministério da Integração Nacional, que dá o apoio técnico e administrativo necessário à execução dos trabalhos da comissão.

A instalação da CDIF e dos Núcleos do Paraná e do Amapá aconteceu em Brasília, no dia 26 de abril de 2011. O primeiro encontro oficial do CDIF deu-se no Paraná, nas instalações da Itaipú, nos dias 21 e 22 de julho de 2011. Na ocasião houve a Oficina de Planejamento do Núcleo Regional da CDIF e a definição da estratégia de implantação dos núcleos regionais que se estenderiam por toda a faixa de fronteira.

O Núcleo Estadual de Integração da Faixa de Fronteira do Estado de Santa Catarina foi instalado em agosto de 2013 “com o objetivo de coordenar ações e proposições de medidas que visem ao desenvolvimento de iniciativas e a implementação de políticas públicas para a região fronteiriça” (BLOG DA CDIF, 2013). A primeira reunião de trabalho do núcleo aconteceu em 22 de outubro de 2013, na cidade de Chapecó e elegeu quatro temas prioritários para se debater no evento:

- Consórcios de saúde na Faixa de Fronteira;
- Ensino Bilingue de Português e Espanhol na Faixa de Fronteira;
- Qualificação da mão de obra na Faixa de Fronteira alinhada à vocação regional; e
- Internacionalização do Aeroporto Serafim Enoss Bertaso/Chapecó.

A análise documental referente à criação de estruturas

governamentais para a atuação coordenada na fronteira impressiona pela abundância de núcleos, grupos de trabalho, comissões provisórias e permanentes, estudos, propostas, planos de ação etc. Porém, a lógica de atuação era sempre a mesma, constituíam-se estruturas burocráticas, com uma representação federativa e sem a possibilidade de protagonismo por parte dos atores fronteiriços. A novidade agora é essa estruturação em núcleos estaduais que farão a articulação com o Ministério da Integração Nacional e assumirão o protagonismo das ações estratégicas definidas localmente.

CAPÍTULO III

O MERCOSUL ALÉM DA ECONOMIA: LÍNGUA, IDENTIDADE E INTEGRAÇÃO

O PEIBF é uma ação inserida numa política lingüística que busca a integração através da língua. Este capítulo tratará da contextualização desta política no âmbito do Mercosul e para isto apresentará brevemente as origens deste bloco sulamericano, pela história da criação de instituições e tratados, enfatizando os objetivos econômicos que estiveram na base de sua criação. Apresentará igualmente a estrutura institucional do bloco responsável por suas políticas na área da educação: o Setor Educacional do Mercosul (SEM) e sua relação com as escolas bilíngües. Consideramos importante apresentar uma reflexão sobre o bilingüismo e a interculturalidade, onde apresentamos importantes experiências internacionais neste campo: o Quebeque, onde predomina o idioma francês, na sua relação com o Canadá que apresenta população majoritariamente anglófona e a experiência da política lingüística da Comunidade Europeia.

III.1 A EMERGÊNCIA DO MERCOSUL

MERCOSUL significa Mercado Comum do Sul, que é a União Aduaneira (livre comércio intrazona e política comercial comum) entre os estados partes. O aprofundamento do processo de integração, com a consolidação do livre comércio e da política comercial comum na região, pretende alcançar, no futuro, um Mercado Comum. O Mercado Comum é o estado de integração econômica que compreende a União Aduaneira e o livre movimento de fatores produtivos (Capital e Trabalho) (MERCOSUL, 2011).

O Mercosul insere-se numa dinâmica crescente de integração econômica que acontece em escala mundial. A Organização Mundial do Comércio (OMC), aponta cerca de duzentos acordos regionais, sub-regionais e bilaterais objetivando o estabelecimento de áreas de livre comércio, uniões aduaneiras e mercados comuns (VAZ, 2002).

Apesar de sua criação datar de 1991, Sagaz (2013, p. 35) afirma

que “há pelo menos cinco décadas, alguns países sulamericanos vêm construindo um espaço de compartilhamento econômico e cultural cuja última forma se chamou Mercosul”.

A mesma autora nos apresenta a reconstituição das tentativas institucionais de aproximação entre os países latino-americanos. Mesmo que em 1950, Argentina, Brasil e Chile tenham tentado organizar o grupo ABC, marcado pela disputa de liderança entre os três países sobre o bloco da América do Sul, podemos afirmar que a primeira iniciativa de constituição de uma integração entre os países que hoje formam o Mercosul aconteceu em 1960 quando Argentina, Brasil, Uruguai e Paraguai assinaram o Tratado de Montevidéu instituindo a Associação Latino-Americana de Livre Comércio (ALALC). Em 1980 foi assinado o II Tratado de Montevidéu quando foi instituída a Associação Latino-Americana de Integração (ALADI), composta por Argentina, Bolívia, Brasil, Colômbia, Chile, Equador, México, Paraguai, Peru, Uruguai e Venezuela, ampliando o bloco e ratificando as razões de integração econômica estabelecidas do tratado de 1960. Em 1988, Brasil e Argentina assinam na cidade de Buenos Aires o Tratado de Integração, Cooperação e Desenvolvimento entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República da Argentina com vistas à integração comercial. Pela necessidade de:

[...] consolidar definitivamente o processo de integração econômica entre as duas Nações, em que um marco de renovado impulso à integração da América Latina. A decisão de ambos os Governos de preparar as duas Nações para os desafios do Século XXI, e os compromissos assumidos pelos dois Estados no Tratado de Montevidéu, de 1980 [...]. (BRASIL, 1988, apud SAGAZ, 2013, p. 36).

Em 1991, foi criado o Mercosul através do Tratado de Assunção, o qual estabelece em seu artigo primeiro que países a ele pertencentes decidem constituir um mercado comum, que deverá estar estabelecido a 31 de dezembro de 1994, e que se denominará “Mercado Comum do Sul”.

Sagaz (2013) assinala que até 1988 “não havia nos documentos investigados nenhuma menção a línguas ou ao ensino de línguas, a não ser o fato de estar explicitado nos documentos que estes seriam publicados em espanhol e em português” (p.36). É por ocasião do Tratado de Assunção que ficam estabelecidas o Português e o Espanhol como línguas oficiais do Mercosul; em 2006, o Guaraní torna-se

igualmente língua oficial do bloco em função de ser língua oficial do Paraguai.

Figura 10: América do Sul com destaque aos quatro Estados Partes do MERCOSUL.



Fonte: Agrosoft Brasil (2011).

Assim, podemos afirmar que as origens do Mercosul estão fortemente marcadas por condicionantes econômicos e que políticas em outros setores, como a de ensino de línguas, constituem-se num alargamento dos objetivos iniciais, mas permanecem periféricos nas intencionalidades do bloco.

O MERCOSUL emerge como uma nova escala territorial a ser considerada tendo importante interferência nas funções da fronteira. Essa nova configuração regional impõe às cidades fronteiriças um novo papel de articulação e integração sulamericana. É então, neste contexto quase instrumental da língua como forma de integração, que surge o

PEIBF. No estudo da implantação do mesmo, verificamos que os responsáveis pela operacionalização da política, com experiência em políticas linguísticas, procuram enriquecer os objetivos iniciais do programa.

III.2 O SETOR EDUCACIONAL DO MERCOSUL E AS ESCOLAS BILÍNGUES

A criação do MERCOSUL foi acompanhada nos anos seguintes por sua estruturação, assim, por meio da Decisão 07/91, o Conselho do Mercado Comum instituiu a Reunião de Ministros de Educação do MERCOSUL - RME, instância máxima na estrutura do Setor Educacional do Mercosul que se constitui como o espaço de coordenação das políticas educacionais reunindo países membros e associados ao MERCOSUL, desde dezembro de 1991.

Em 2001, o Conselho do Mercado Comum aprovou a “Estrutura orgânica do Setor Educacional do MERCOSUL”, criando o Comitê Coordenador Regional e as Comissões Coordenadoras de Área (Básica, Tecnológica e Superior) e o Comitê Gestor do Sistema de Informação e Comunicação. O Comitê Assessor do Fundo Educacional do MERCOSUL foi criado em 2005, em 2006, foi a vez da Rede de Agências Nacionais de Acreditação, e em 2011, houve a estruturação da Comissão Regional Coordenadora de Formação Docente. Na composição do SEM há outras instâncias, provisórias e permanentes, que gerenciam ações específicas (MERCOSUL EDUCACIONAL, 2014a).

A Figura 11 ilustra a configuração atual da estrutura do SEM, que foi se consolidando com vários objetivos: colaborar com a Presidência pro Tempore do MERCOSUL, se relacionar com suas contrapartes nos países e realizar as tarefas de vinculação, assessoramento, seguimento e difusão das atividades demandadas pelo Comitê Coordenador Regional - CCR.

Três funções principais orientam a constituição da estrutura do Setor Educacional do MERCOSUL (MERCOSUL EDUCACIONAL, 2014a), são elas: políticas (objetivos estratégicos), técnicas (áreas e linhas de ação) e de execução (elaboração e execução de projetos).

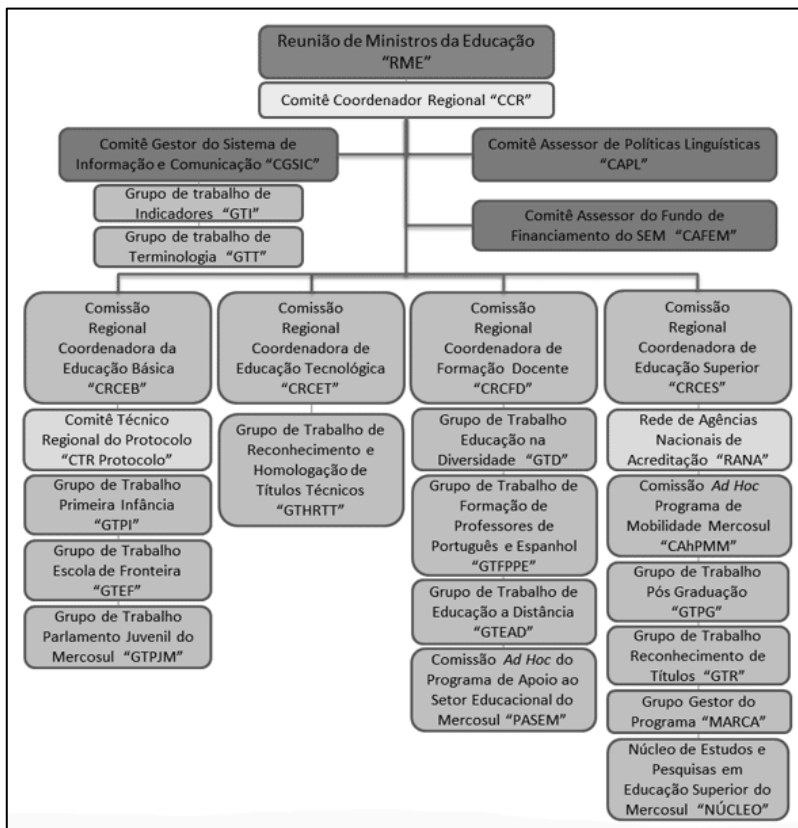
Com função política enumeram-se as seguintes instâncias:

1. Reunião de Ministros de Educação do MERCOSUL (RME): constitui a instância orgânica superior do Setor Educacional do MERCOSUL, responsável por adotar acordos sobre os aportes que a gestão educacional possa promover ao desenvolvimento das políticas do

MERCOSUL (CMC/DEC. 7/91). 2. Comitê Coordenador Regional (CCR): é o órgão assessor da Reunião de Ministros que propõe políticas de integração e cooperação na área educacional e coordena o desenvolvimento das ações do SEM.

Na estrutura das funções técnicas, encontram-se as seguintes instâncias: 1. Comissões Regionais Coordenadoras de Áreas (CRCA): são instâncias assessoras do CCR, encarregadas de propor as linhas estratégicas e seus mecanismos de implementação tendo em conta os objetivos estratégicos estabelecidos pelo Setor Educacional do MERCOSUL. 2. Comitê Assessor do FEM (CAFEM): unidade que assessora a administração financeira do fundo do SEM.

No âmbito das funções de execução, enumeramos as seguintes instâncias: 1. Grupos de Trabalho (GT): são subsistemas especializados que assessoram o CCR ou uma CRCA. Contam com um funcionamento permanente e tem como objetivo projetar e/ou realizar uma ou várias tarefas relacionadas a um tema. A criação dos GTs deve ser submetida ao CCR e aprovada pela RME. 2. Grupo Gestor de Projetos (GGP): são instâncias temporais específicas convocadas ad hoc pelo CCR por iniciativa própria ou por sugestão das Comissões Coordenadoras de Área para definir perfis e desenvolver os projetos aprovados no âmbito do SEM/FEM. A elaboração final do projeto fica a cargo dos GGPs, que se reportarão e se comunicarão diretamente com a CRCA. 3. Comissão Ad Hoc: instância de trabalho especial criada com caráter temporário com a finalidade de analisar uma temática específica de interesse emergente e considerada de importância para o SEM. A duração da mesma se estende até a conclusão das atividades e finalidades para as quais foi criada. A mesma será formada, a princípio, por funcionários de cada Estado parte. 4. Comitê de Gestão: são unidades que administram instâncias específicas relacionadas a processos para um funcionamento eficiente do Setor. 5. Comitê Gestor do Sistema de Informação e Comunicação (CGSIC): atende os requerimentos de comunicação, difusão do conhecimento, informação e trabalho colaborativo no âmbito do SEM em qualquer nível, utilizando tecnologias de comunicação social e informação como recursos para cumprir suas funções. Este sistema é administrado por um Comitê que desenha, gere e administra a informação do SEM de acordo com as necessidades de suas distintas instâncias.

Figura 11: Instâncias do Setor Educacional do Mercosul.

Fonte: Mercosul Educacional, 2014b.

Em seu planejamento estratégico o SEM define e explicita sua visão e missão, a partir das quais infere-se o papel da educação como importante no processo de integração e de formação de uma identidade regional.

VISÃO

Ser um espaço regional onde se prevê e garante uma educação com equidade e qualidade, caracterizada pelo conhecimento recíproco, a interculturalidade, o respeito à diversidade e à cooperação solidária, com valores compartilhados que contribuem para a melhoria e democratização dos sistemas educacionais da região e oferecer condições favoráveis para a paz, por meio do desenvolvimento

social, econômico e humano sustentável.

MISSÃO

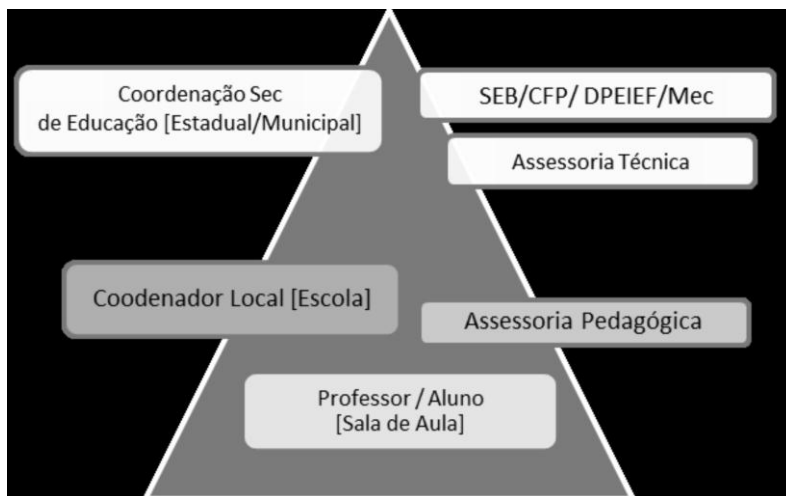
Formar um espaço educacional comum, por meio da coordenação de políticas que articulem a educação com o processo de integração do MERCOSUL, estimulando a mobilidade, o intercâmbio e a formação de uma identidade e cidadania regional, com o objetivo de alcançar uma educação de qualidade para todos, com atenção especial aos setores mais vulneráveis, em um processo de desenvolvimento com justiça social e respeito à diversidade cultural dos povos da região. (MERCOSUL EDUCACIONAL, 2014a).

O Programa de Escolas Bilingues de Fronteira insere-se, desde 2006, conforme Plano de Ação 2006-2010, como uma ação do Comitê Assessor de Políticas Linguísticas (CAPL), que iniciou como Grupo de Trabalho de Políticas Linguísticas (GTPL) e em 2011 passou a Comitê.

O Grupo de Trabalho Escolas de Fronteira (GTEF) foi instituído, acredita-se, a partir das atas disponíveis no GTEF/SEM em 2010 ou antes, porém não temos dados precisos. A partir da realocação dos temas, o GTPL teve que se redefinir mudando sua estrutura e função, passando a ser um Comitê, sobretudo por seu papel de assessoramento. Transformou-se, então, no Comitê Assessor de Políticas Linguísticas, órgão ligado diretamente ao CCR. (SAGAZ, 2013, p. 43).

Apesar da aparente estrutura robusta do SEM, há críticas quanto ao seu funcionamento, como podemos perceber no próprio portal do MERCOSUL EDUCACIONAL que afirma existir certo déficit institucional no setor, sugerindo repensar sua lógica de funcionamento. Percebemos ainda que a dinâmica de rotatividade semestral no exercício da Presidência Pro Tempore pode levar a prejuízos de continuidade das políticas.

O agravante nesta estrutura em relação ao PEIBF é o fato de apesar dela prever o Programa como uma ação de sua responsabilidade ela é implementada diretamente pelo Ministério da Educação, conforme estrutura geral do PEIBF apresentada na Figura 12.

Figura 12: Estrutura Geral PEIBF.

Fonte: Sagaz, (2013, p. 110).

Porém, o Ministério da Educação não apresentou o PEIBF oficialmente como um Programa Temático ou um Projeto no âmbito de um Programa, proposto e aprovado em PPA²¹, mesmo após sua entrada na agenda do SEM, sendo assim ele não dispunha de recursos financeiros específicos alocados na Lei Orçamentária Anual (LOA) do país. Para dispor dos recursos financeiros que necessitava foi alocado como uma ação de programas de formação, pois estava na Coordenadoria de Formação da SEB, aproveitando descrições genéricas no PPA (SAGAZ, 2013).

Temos assim, uma ação de política linguística, que não é uma ação do Estado, em seu sentido strictu, pois o legislativo jamais teve a proposta de um Programa ou Projeto de Escolas Bilingues Interculturais de Fronteira para analisar, do ponto de vista do financiamento. Tampouco é uma ação de governo, no que diz respeito às suas diretrizes políticas, uma vez que o órgão competente não solicitou a formalização dos recursos, junto ao PPA, mantendo o PEIBF, até 2010, à sombra de outros Programas e Projetos. (SAGAZ, 2013, p. 43).

²¹ Plano Plurianual (PPA) desenvolvido pelo Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão juntamente com os ministérios executores das políticas públicas (BRASIL 2011).

Essa fragilidade institucional do PEIBF teve repercussões negativas na cidade de Dionísio Cerqueira, as demandas locais do programa eram atendidas sempre com atraso e muitas vezes as expectativas dos professores e dos coordenadores eram frustradas. Havia muitos relatos das professoras e coordenadoras que se sentiam desamparadas pelo MEC, que não oferecia as condições necessárias para o funcionamento do programa. Desta forma, ficou prejudicada a construção de uma autonomia local para dar continuidade ao projeto a partir do momento que o MEC se ausentasse, o que seria normal no decorrer dos anos.

O que faltou com sinceridade foi apoio pedagógico e apoio dos próprios governos. Se nós tivéssemos uma pessoa de fora do projeto que tivesse mais frequente junto conosco e quanto ao governo federal que prometia mandar material, prometia de mandar verba e a verba se perdia pelo caminho ou não mandava e essa foi a grande dificuldade. Porque quantas vezes nós ligávamos para a assessora para tirar as dúvidas e se a gente tivesse alguém mais frequente junto da gente com certeza o projeto seria um sucesso. (Entrevistada A²²)

III.3 DO BILINGÜISMO A INTERCULTURALIDADE NAS ESCOLAS DE FRONTEIRA

III.3.1 Um olhar em direção a outras experiências no mundo

A questão do bilingüismo em regiões de fronteira tem sido alvo de estudos em vários outros contextos; dois deles merecem destaque pela importância e pelos elementos analíticos e teóricos que podem nos auxiliar em nossa pesquisa: o caso do Quebeque, de língua francesa, na sua relação com o Canadá anglófono e o caso da União Européia.

III.3.1.1 A língua como identidade territorial (Quebeque)

Ao se aproximar da história do Quebeque e da sociedade quebequense logo é possível perceber o sentimento de ambiguidade que

²² O quadro contendo a lista dos entrevistados e sua respectiva relação com a pesquisa está disponível no apêndice A.

os envolve face à identidade quebequense e canadense. Na divisão territorial política do Canadá, o Quebeque é uma província do Estado Federado do Canadá, que conta com outras nove províncias: Alberta, Colúmbia Britânica, Manitoba, Nova Brunswick, Terra Nova e Labrador, Nova Escócia, Ontário, Ilha do Príncipe Eduardo e Saskatchewan. Porém, os quebequenses não se consideram uma província do Canadá e sim um país, uma nação independente, um Estado “[...], há algumas décadas, a expressão “Província do Quebeque” foi amplamente substituída por “o Estado do Quebeque”, popularizado pelo Primeiro Ministro Jean Lesage nos anos de 1960.” (DORION; LACASSE, 2011, p. 10).

O Estado quebequense é marcado por incertezas territoriais que persistem no tempo e que se manifestam ao noroeste, ao norte, a leste e ao sudeste do seu território segundo o status de cada segmento de fronteira, conforme a Figura 13, Segmentos de fronteira do Quebeque: fronteira delimitada e reconhecida pelos Estados concernidos; fronteira delimitada, não demarcada; fronteira preconizada pelo Quebeque; fronteira nem delimitada nem demarcada preconizada pelo governo federal; fronteira nem delimitada nem demarcada preconizada pelo governo do Quebeque; reajustamento hipotético e espaço atribuído a *Terre-Neuve* de maneira ultra petita (DORION; LACASSE, 2011).

A Comissão de Estudo sobre a integridade territorial do território do Quebeque (CEITQ) ao analisar todos os segmentos de fronteira que envolvem o Quebeque, verificou que raras são as fronteiras que não apresentam imprecisões ou incertezas. É importante ressaltar que a maior parte das fronteiras do Quebeque são definidas em relação à água; neste sentido, o direito internacional reconhece que o meio líquido constitui o tipo de base fronteiriça mais problemática (DORION; LACASSE, 2011).

Essa situação de incerteza territorial, muitas vezes decorrente de uma definição de fronteira incompleta, repercute na importância da noção de integridade territorial, a qual para a problemática quebequense formula-se como,

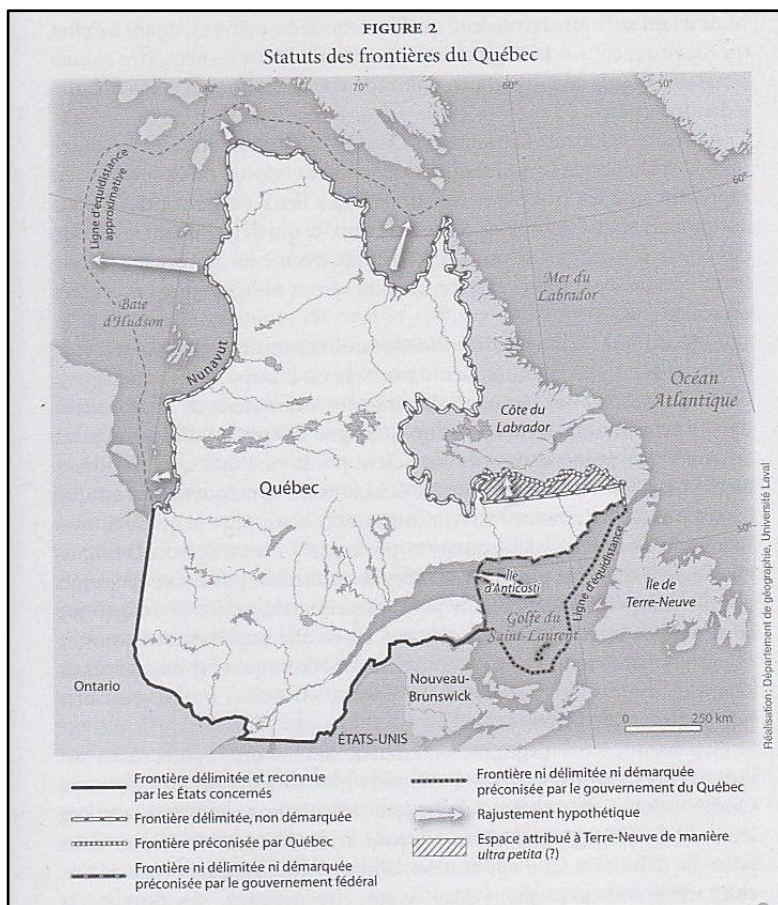
[...] o caráter estável, senão permanente, do espaço sobre o qual um Estado exerce suas competências, o que inclui os Estados membros de uma federação, na medida em que suas competências estão garantidas por uma constituição e não delegadas por uma outra autoridade. (DORION; LACASSE, 2011, p. 53, tradução nossa).

Para o caso particular do Quebeque ao lado da noção de

integridade territorial está aquela de consciência territorial que,

[...] exprime em qual medida é assumida, nos membros de um grupo, no conjunto deste grupo ou no nível da autoridade política que o representa, a identificação de seus atores a um território dado. [...] Daí resulta que a consciência territorial comanda as atitudes que reconhecem mais ou menos pertinentes à noção de integridade territorial ao nível provincial. (DORION; LACASSE, 2011, p. 61, tradução nossa).

Figura 13: Segmentos de fronteira do Quebec.



Fonte: Dorion e Lacasse, (2011, p. 35).

Além da consciência territorial que compõe a identidade quebequense a questão linguística também tem um papel muito importante nesta construção, afinal um dos aspectos que a diferencia de todas as outras províncias do Canadá é o fato de ser francófona²³: a língua oficial do Quebeque é o francês. Língua que é considerada uma das dimensões mais importantes da herança cultural quebequense e que se revela como um símbolo de resistência da cultura quebequense em relação ao resto do Canadá²⁴. A grande importância atribuída a questão da língua e à sua preservação no Quebeque traduz-se na estrutura governamental que conta com o *Office québécois de la langue française*²⁵, o *Conseil supérieur de la langue française*²⁶, a *Commission de toponymie*²⁷ e a *Secrétariat à la politique linguistique*²⁸. (CANADÁ, 2013).

A partir dos anos 60, ocorre no Quebeque a chamada “Revolução Tranquila”²⁹, responsável por redefinir a natureza da cultura francófona, e nesta redifinição encontramos como alicerces a noção de território e língua.

O que antes era chamado de canadenses-franceses, sem uma clara base espacial, passou depois a ser conhecido como quebequense, ou seja, houve uma territorialização que a partir de então tende a identificar os anseios da comunidade de origem francesa a um território preciso: o da Província do Quebeque. (GOMES, 2002, p. 256).

A situação linguística do Quebeque, a partir do censo canadense de 2011 (aproximadamente 8 (oito) milhões de habitantes), caracteriza-se por 78,9 % (setenta e oito vírgula nove por cento) de francófonos

²³ Falantes de francês.

²⁴ Expressão empregada no Quebeque para se referir às outras províncias do Canadá.

²⁵ Escritório quebequense da língua francesa (tradução nossa).

²⁶ Conselho superior da língua francesa (tradução nossa).

²⁷ Comissão de toponímia (tradução nossa).

²⁸ Secretaria de Política Linguística (tradução nossa).

²⁹ Segundo Ferreira (2013, p. 40) “Para os quebequenses, a Revolução Tranquila seria uma espécie de mito fundador da sua própria nacionalidade. A partir deste momento que se construiu a ideia da singularidade da ‘nação quebequense’. Entretanto, esta construção foi assentada mais na questão do território do que propriamente em uma ‘raça’ específica, limitando a sua abrangência geográfica e política às fronteiras da província do Quebeque (CÔTE; SIMARD, 2010). Ressaltar-se-ia, ainda, a questão do idioma, tão importante quanto a questão territorial para a identidade do que viria a ser a ‘nação quebequense’. Por exemplo, nos dias de hoje não há questionamentos territoriais sobre a delimitação do Quebeque. No entanto, há recorrentes discussões e debates sobre a importância da preponderância do francês sobre o inglês para a manutenção da própria cultura quebequense.”

(língua materna), 8,3 % (oito vírgula três por cento) de anglófonos (língua materna) e 12,8 % (doze vírgula oito por cento) de alófonos (pessoas que não têm nem o francês e nem o inglês como língua materna). (CANADÁ, 2013).

A situação do francês no Canadá é muito frágil, apesar de ser uma das línguas oficiais do país, há somente 4,0 % (quatro por cento) de francófonos no resto do Canadá. Outro dado que demonstra a fragilidade da língua francesa no território canadense é o número de pessoas que falam o francês como língua materna ou como língua de uso (língua falada mais comumente em casa) que vem diminuindo, passando de 22,1 % (vinte e dois vírgula um por cento) em 2006 para 21,7 (vinte e um vírgula sete por cento) em 2011 para a língua materna, e de 21,4 % (vinte e um vírgula quatro por cento) em 2006 para 21 % (vinte e um por cento) em 2011 para língua de uso. (CANADÁ, 2013)

Em 1977 foi adotada a Carta da Língua Francesa (Charte de la Langue Française) que institui o idioma francês como língua de Estado. Nela a língua francesa é tomada como expressão identitária do povo quebense.

Como já foi dito, a língua juntamente com o território são constituintes da identidade quebequense e a interrelação entre elas é evidente. O idioma francês é uma espécie de marcador da territorialidade quebequense.

Paulo César da Costa Gomes caracteriza de maneira clara a questão territorial relacionada à questão linguística no Quebeque.

De fato, uma profunda cisão marca a sociedade canadense e divide, de forma contundente, anglófonos e francófonos. A cisão é vivida como uma verdadeira batalha, em que são identificados inimigos e aliados, estratégias e manobras; a batalha mobiliza e desgasta grande parte da energia do país e tendeu a se acentuar nestes últimos trinta anos. Aparentemente toda essa situação pode parecer orbitar em torno da simples escolha de um idioma de comunicação e se explicaria pelo simples argumento de que as pessoas têm o direito de escolha e de fidelidade ao seu idioma de origem em uma sociedade oficialmente bilíngue.

O fato, no entanto, é que a língua é apenas o sintoma mais aparente e, portanto, o mais discutido de um desacordo maior e mais profundo entre duas culturas políticas. A adoção de um idioma e seu uso na

sociedade canadense não é um dado puramente cultural, mas político, indicando uma posição num dos vértices da oposição. Assim, compreendemos por que a luta na verdade não é para poder falar um ou outro idioma, mas sim para impô-lo como obrigatório e de forma quase exclusiva sobre um determinado território, no espaço público provincial. (GOMES, 2002, p. 252 a 253)

No Quebeque, a partir do discurso presente no programa do Partido Quebequense, o emprego da língua francesa não tem apenas um caráter instrumental muitas vezes atribuído aos idiomas, na verdade o francês consiste em um sistema de valores e referências históricas. “Mais do que isso, ele deve ser único e em nenhum caso serão permitidas instituições bilíngues: “Nossa linguagem delinea conceitos e constitui uma maneira de pensar, de refletir e de compreender o mundo.” (GOMES, 2002, p. 267).

A relação entre a política linguística de resistência do Quebeque com o projeto PEIBF é inversamente proporcional; ou dito de maneira mais precisa, a busca do bilinguismo na fronteira Brasil-Argentina procura elementos de integração na medida em que a língua nesta região desempenha, pelo menos na visão dos Estados nacionais concernidos, uma barreira, uma distância entre as populações que vivem nos dois lados da Fronteira. No Brasil e na Argentina não se discute os direitos coletivos e individuais no que diz respeito às línguas maternas, mas como o aprendizado da língua do país vizinho pode facilitar fluxos de diversas espécies: de pessoas, de mercadorias, de divisas etc. No Quebeque, muitos atores políticos não defendem o bilinguismo; ao contrário, temem que ele possa enfraquecer o francês em relação ao inglês e com isto enfraquecer a própria identidade quebequense.

III.3.1.2 Respeito às identidades lingüísticas como estratégia de identidade territorial na Europa

O Tratado de Maastricht, assinado em sete de fevereiro de 1992, instituiu a União Europeia, iniciando o processo de integração política europeia. A União Europeia (UE) é uma parceria econômica e política que em 2013 congrega 28 países: Alemanha, Áustria, Bélgica, Bulgária, Chipre, Croácia, Dinamarca, Eslováquia, Eslovênia, Espanha, Estônia, Finlândia, França, Grécia, Hungria, Irlanda, Itália, Letônia, Lituânia, Luxemburgo, Malta, Holanda, Polônia, Portugal, República Tcheca,

Romênia, Reino Unido e Suécia. O que, em 1958, havia começado como uma união puramente econômica - Comunidade Econômica Europeia (CEE) – composta por seis países fundadores: Alemanha, Bélgica, França, Holanda, Itália e Luxemburgo, ampliou-se atuando sobre várias áreas. Sem dúvida, o Tratado de Maastricht representa uma etapa determinante na construção europeia; instituindo a União Europeia, criando uma união econômica e monetária e propiciando a integração europeia a diversas áreas, a Comunidade alcança uma dimensão política, conforme o texto do referido Tratado:

TÍTULO I DISPOSIÇÕES COMUNS

Artigo A

Pelo presente Tratado, as Altas Partes Contratantes instituem entre si uma União Europeia, adiante designada por «União».

O presente Tratado assinala uma nova etapa no processo de criação de uma união cada vez mais estreita entre os povos da Europa, em que as decisões serão tomadas ao nível mais próximo possível dos cidadãos.

A União funda-se nas Comunidades Europeias, completadas pelas políticas e formas de cooperação instituídas pelo presente Tratado. A União tem por missão organizar de forma coerente e solidária as relações entre os Estados-membros e entre os respectivos povos (TRATADO DA UNIÃO EUROPÉIA, 2010, p.16).

E como objetivos, o Tratado de Maastricht estabelece elementos, que já na gênese da União Europeia, vão além dos aspectos econômicos:

Artigo B

- a promoção de um progresso económico e social equilibrado e sustentável, nomeadamente mediante a criação de um espaço sem fronteiras internas, o reforço da coesão económica e social e o estabelecimento de uma União Económica e Monetária, que incluirá, a prazo, a adopção de uma moeda única, de acordo com as disposições do presente Tratado;

- a afirmação da sua identidade na cena

internacional, nomeadamente através da execução de uma política externa e de segurança comum, que inclua a definição, a prazo, de uma política de defesa comum, que poderá conduzir, no momento próprio, a uma defesa comum;

- o reforço da defesa dos direitos e dos interesses dos nacionais dos seus Estados-membros, mediante a instituição de uma cidadania da União;

- o desenvolvimento de uma estreita cooperação no domínio da justiça e dos assuntos internos;

- a manutenção da integralidade do acervo comunitário e o seu desenvolvimento, a fim de analisar, nos termos do procedimento previsto no 2 do artigo N, em que medida pode ser necessário rever as políticas e formas de cooperação instituídas pelo presente Tratado, com o objectivo de garantir a eficácia dos mecanismos e das Instituições da Comunidade.

Os objectivos da União serão alcançados de acordo com as disposições do presente Tratado e nas condições e segundo o calendário nele previstos, respeitando o princípio da subsidiariedade, tal como definido no artigo 30-B do Tratado que institui a Comunidade Europeia. (TRATADO DA UNIÃO EUROPEIA, 1992, p.18).

A partir da história da construção da União Europeia, é possível afirmar que ela foi uma das consequências da Segunda Guerra Mundial, com o intuito de incentivar a cooperação econômica na Europa, partindo-se do pressuposto de que os países com relações comerciais se tornam economicamente dependentes, reduzindo assim os riscos de conflito. Surge então, com a noção de cooperação entre países e de integração, que vai além da integração econômica, transformando-se em um espaço sem fronteiras internas entre os Estados-Membros, permitindo a livre circulação de pessoas, bens e serviços e capitais. Neste bojo emerge também a construção de uma identidade europeia respeitando o patrimônio cultural comum da Europa. É exatamente esse aspecto que traz para o nosso trabalho o estudo da União Europeia; fomos conhecer como uma instituição supranacional, a união Europeia, ao forjar uma identidade europeia enfrenta as identidades locais de cada país membro. Neste sentido, investigamos como a União Europeia articula politicamente a questão das línguas, já que a língua é sem

dúvida um aspecto constituinte da identidade.

Além das 23 línguas oficiais da UE, são faladas na Europa muitas línguas regionais e minoritárias, sendo assim há o empenho em proteger esta diversidade linguística e em promover a aprendizagem de línguas. É por isso que todo cidadão da União Europeia tem o direito de se comunicar com as instituições europeias em qualquer uma de suas línguas oficiais e no Parlamento Europeu os eleitos possuem o direito de se expressar em qualquer uma das línguas oficiais e de receber tradução nessas línguas também.

A União Europeia possui uma política linguística clara quanto à manutenção do Multilinguismo no âmbito da União, respeitando tanto as línguas oficiais como às regionais e minoritárias. O incentivo ao aprendizado de línguas, que faz parte da Política de Multilinguismo, determina que os cidadãos europeus falem pelo menos duas línguas além da sua língua materna e muito investimento é feito neste sentido. Tudo isso permite uma maior circulação das pessoas no espaço da União Europeia, já que a língua está na essência das trocas, tanto econômicas quanto culturais, permitindo a mobilidade dos cidadãos europeus, conforme o Portal da União Europeia,

A UE presta apoio à aprendizagem de línguas por que:

- melhora as competências linguísticas das crianças, dos jovens e dos adultos, permitindo que um maior número de pessoas possa estudar e/ou trabalhar noutros países da UE, o que melhora as suas perspectivas de emprego;
- o conhecimento de línguas estrangeiras facilita a compreensão intercultural, essencial para se viver em conjunto numa Europa multilíngue e multicultural;
- para poderem exercer atividades em toda a Europa, as empresas necessitam de pessoas que saibam falar várias línguas;
- o setor das línguas – tradução e interpretação, ensino de línguas, tecnologias da linguagem, etc. – é um dos setores da economia em mais rápido crescimento. (UNIÃO EUROPEIA, 2013, Multilinguismo/Aprendizagem de línguas).

Muitos programas europeus destinam-se ao ensino aprendizagem de línguas, dentre eles o SOCRATES, sobre a mobilidade dos estudantes na Europa, o LEONARDO, para a formação profissional,

GALATEA, sobre o aprendizado de línguas românicas e a Rede Europeia de intercompreensão – REDINTER, para difundir a comunicação plurilíngue baseada na intercompreensão.

O Programa GALATEA, desenvolvido na *Université Stendhal Grenoble 3*, pelo *Laboratoire LIDILEM - Centre de Didactique des Langues*, é interessante no sentido em que ele desenvolve métodos de ensino/aprendizagem de línguas tipologicamente próximas. Assim, o aprendiz falante de uma língua românica apoia-se no parentesco entre a língua falada e a língua alvo para favorecer o seu aprendizado e utilização; subjacente a esse método está a competência linguística de intercompreensão recíproca (UNIVERSITÉ STENDHAL, 2013).

Porém, apesar da política linguística de plurilinguismo estar presente na União Europeia, a tendência à noção de monolinguismo e à ideia de uma única língua de comunicação e de trabalho para unir esse mundo globalizado é um fato real, a todo momento o inglês reivindica ser essa língua franca. A França é um dos países que luta constantemente em defesa do multilinguismo europeu, inclusive como um traço identitário da União Europeia e de cada Estado-membro.

A França, no mais alto nível, efetuou repetidas vezes intervenções oficiais para se fazer respeitar o regime linguístico da União Europeia. Essas intervenções são necessárias e permitem, em certos casos, a regularização da situação, como evidenciado pela melhora do lugar ocupado pelo francês nos servidores de internet da Comissão Europeia. Desde o início de 1996, um grupo de trabalho interministerial sobre o francês na União Europeia tem lançado várias ações. (DISCURSO PRIMEIRO MINISTRO DA FRANÇA, 1999, tradução nossa).

Ainda nos dias de hoje, a França continua a afirmar a importância da língua como fator de identidade e coesão nacional e portadora do sentimento de pertença à uma comunidade, por isso luta pela valorização das línguas da França e pelo desenvolvimento do plurilinguismo e da diversidade cultural na União Europeia e no mundo.

De todos os elos que unem os homens na cidade, o elo da língua é o mais forte, porque ele funda o sentimento de pertença a uma comunidade. Porque a mundialização das trocas e os progressos da construção europeia não cessam de evolui-lo, os poderes públicos são chamados a reafirmar uma

política linguística, que, garantindo a primazia do francês sobre o território nacional, participe do esforço de coesão social e contribua à promoção da diversidade cultural na Europa e no mundo. (RÉPUBLIQUE FRANÇAISE, 2013).

Analisando a União Europeia no que se refere à integração com respeito às diversidades, Kraus (2008) propõe uma análise original com relação à língua; ele foca sua pesquisa sobre um tema central para nosso trabalho: a importância política das línguas. Para ele a linguagem é o campo do conhecimento que nos permite refletir sobre o contexto mais amplo da política das identidades. Não são os aspectos instrumentais da linguagem que é preciso considerar, mesmo eles sendo evidentemente essenciais na comunicação. É preciso admitir os aspectos “expressivos”, ou “significativos” estando a língua no centro da compreensão das pessoas entre elas, e do reconhecimento da diversidade cultural. O autor reconhece a fragilidade das visões instrumentais da língua que a reduzem a uma função de código, ignorando a expressividade, daí a centralidade, para o autor, de uma abordagem política da integração europeia que leve em conta as línguas. (KRAUS, 2008). Por meio da análise de textos importantes da União Europeia que tratam da questão das línguas e da identidade, sublinhando a Carta dos direitos fundamentais da União, do “Sommet de Nice”, em 2000, retomado no artigo 6 do novo Tratado de Lisboa, Kraus (2008) percebe a existência do direito ao reconhecimento e a prática de sua língua pelos indivíduos da União Europeia e conclui que, “é, em suma porque a Europa integrada precisa de legitimidade que ela não pode deixar de abordar a questão de suas línguas e de sua diversidade cultural-política.” (KRAUS, 2008, p.8. Tradução nossa).

Na França, encontramos outra situação de integração que leva em conta também a questão linguística: as políticas públicas de integração dos imigrantes. A Direção do acolhimento, do acompanhamento dos estrangeiros e da nacionalidade – DAAEN e a Direção Geral dos Estrangeiros na França define e coloca em prática o Programa Regional de integração das populações imigrantes visando a favorecer a integração das pessoas imigrantes no seio da sociedade francesa. Analisando o texto da lei que institui o referido programa, a “Circulaire NOR IMI/C/10/00099/C” de 28 de janeiro de 2010 aparece a referência à língua como fator de integração: “para todos os imigrantes, a língua é o primeiro vetor da integração. A leitura do francês é uma condição indispensável à mobilidade e à inserção profissional.” (RÉPUBLIQUE

FRANÇAISE, 2010, p. 3, tradução nossa). Outro aspecto depreendido da leitura da Circular Normativa citada acima, que não está ligado a questão linguística, mas que também dialoga com nossa pesquisa é o fato de o governo nacional delegar a confecção da política de integração dos imigrantes às Regiões³⁰, buscando soluções regionais aos problemas locais, associando mais amplamente todos os atores locais, a partir de uma análise territorializada das situações e das necessidades.

Essa é a crítica feita por Smith (1999), com relação à construção da integração europeia; segundo ele, as abordagens dominantes da questão da legitimação da integração comunitária foram colocadas até aqui “pelo alto” por meio de uma visão muito política e “aérea” do espaço público europeu e é necessário haver uma inversão de perspectiva.

A política do plurilinguismo europeu guarda uma proximidade com a atual política do bilinguismo no âmbito do Mercosul: a busca de uma maior integração regional, ao mesmo tempo que dialoga com a situação quebequense, no respeito às minorias lingüísticas e no combate à supremacia de línguas hegemônicas.

É importante igualmente ressaltar que as políticas linguísticas nos casos europeu e quebequense, guardam estreita ligação com a noção de identidade territorial.

III.3.2 O BILINGÜISMO COMO PONTO CENTRAL DE INTEGRAÇÃO NO PEIBF

O PEIBF sendo uma ação de política pública orientada para a construção de uma identidade regional fronteiriça tem, no seu início, como ponto central o ensino do espanhol e do português e o estabelecimento do bilinguismo como traço identitário da região fronteiriça. O Programa é “Um esforço binacional argentino-brasileiro para construção de uma Identidade Regional Bilingue e Intercultural no marco de uma cultura de paz e de cooperação interfronteiriça.” (BRASIL; ARGENTINA, 2008, p. 2).

Segundo a justificativa presente no discurso oficial, o cidadão fronteiriço bilíngue estaria mais bem preparado para vivenciar a integração regional necessária para a realização do MERCOSUL na

³⁰ A França é um Estado não federalizado que possui três instâncias administrativas, além do governo nacional: as Regiões, as Províncias e os Municípios.

fronteira.

Além disso, o aluno egresso do Programa terá um domínio suficiente das línguas portuguesa e espanhola para interatuar com seus pares em contextos previsíveis de intercâmbio lingüístico. Ao trabalho intercultural e de sensibilização lingüística realizado nos primeiros anos de escolaridade, soma-se, nos últimos anos, um trabalho mais sistemático que permita aos alunos atuar de forma plena em contextos que demandem a utilização de práticas sociais de compreensão e produção nas duas línguas. (BRASIL; ARGENTINA, 2008, p. 21).

Sagaz (2013) reitera que:

O PEIBF esteve imbuído de uma política lingüística com vistas ao bilinguismo promovendo o português em território geográfico externo ao Brasil, mas interno ao Bloco Regional Mercosul, em uma relação diplomática através de acordo bilateral e multilateral entre os países envolvidos. E, também a promoção do espanhol nas zonas de fronteira em território brasileiro. (p. 51).

Para a implementação do projeto definiu-se a necessidade de elaborar um levantamento sociolingüístico que pudesse fornecer dados sobre a realidade sociolingüística de professores e alunos envolvidos no programa, com o uso de questionários para diretores e docentes e do diagnóstico da proficiência em português e em espanhol dos alunos.

Como uma das ações indicadas nas reuniões do GTPL realizadas em 1997 e em 2000, e também pelo Plano de Trabalho anexo à Declaração Conjunta de 2004, foram realizados em 2004, 2006, 2008 e 2010 diagnósticos sociolingüísticos em razão de prospecção sugerida pelo IPOL que foi também o responsável por sua elaboração e aplicação. A Argentina havia, em dezembro de 2004, realizado diagnóstico em suas escolas participantes do Projeto, cuja síntese foi apresentada por representante do MECyT na I Reunião Técnica Bilateral (RTB). (SAGAZ, 2013, p. 77).

O primeiro levantamento sociolingüístico conduzido pelo Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Lingüística – IPOL, feito na região fronteira de Bernardo de Irigoyen e Dionísio

Cerqueira, em 2004, definiu essa fronteira como uma zona onde ocorre alternância de códigos com propósitos comunicativos diferentes e frequentemente, percebe-se mesclas e empréstimos linguísticos.

No comércio de fronteira do lado brasileiro há forte contato com os argentinos, segundo um dos comerciantes entrevistados 98% dos clientes são argentinos, muitos deles já falam português, os que não falam português são os que passam pela cidade de viagem, em geral indo para o litoral de SC.

Alguns supermercados contratam argentinos para desempenharem certas funções.

Os brasileiros dizem que os argentinos falamportunhol.

Um gerente de restaurante disse que é importante falar espanhol para conseguir emprego na cidade. (IPOL, 2004, p. 5).

Essa análise sociolinguística definiu também que do lado argentino as crianças têm um maior conhecimento do Português em comparação ao conhecimento que as crianças têm do espanhol no Brasil e algumas hipóteses para explicar esse bilinguismo desequilibrado foram levantadas durante o levantamento sociolinguístico.

Há forte presença da tv brasileira na Argentina, há uma repetidora em Dionísio e as pessoas da Argentina que não têm parabólica ou cabo pegam apenas a tv brasileira, o mesmo não ocorre no lado brasileiro.

O contato dos brasileiros da região com o espanhol se dá mais entre as camadas mais carentes e desfavorecidas.

Há maior influência do português na Argentina (Bernardo de Irigoyen) do que do espanhol no Brasil (Dionísio Cerqueira), talvez pela posição que o Brasil ocupa economicamente. (IPOL, 2004, p. 6).

Dentro desse cenário, para os alunos argentinos as aulas de língua portuguesa como segunda língua (L2) (não sendo considerada como língua estrangeira) são o reconhecimento de uma situação de fato e que possibilita a alfabetização em português. O português, para os alunos

argentinos, tem função social e é parte do cotidiano local; para os alunos brasileiros, o espanhol precisa de uma sensibilização para que as crianças percebam o porquê do aprendizado da língua para a comunidade e para suas vidas.

Sagaz (2013, p. 119) ao pesquisar sobre a história da implantação do PEIBF informa que foi criada, em 2006, a Comissão Curricular –CC, com a seguinte atribuição:

[...] formular conjuntamente uma metodologia para a construção da proposta curricular do Programa de Escolas Bilíngues de Fronteira que sirva de diretriz/parâmetros para a formulação dos planos Políticos-Pedagógicos das Escolas-Espelho envolvidas. Esse documento servirá para balizar as ações dos ministérios no que tange à gestão e a expansão do programa de educação em áreas de Fronteira.

A CC é importante porque em suas reuniões elegiam-se quais pontos deveriam ser debatidos e acordados no processo de implantação do PEIBF, tais como: políticos, pedagógicos, culturais e (o que nos interessa aqui) linguísticos (SAGAZ, 2013).

O documento básico define a interculturalidade e o bilinguismo, nas orientações desenhadas pela CC, como:

- Interculturalidade: a construção das identidades da criança nas diversas culturas presentes na região e na relação com dois Estados Nacionais; tolerância e abertura para a aprendizagem dos diversos modos de ser.

- Bilinguismo: relações de compreensão em duas línguas – espanhol e português – e relação de respeito para com as diversas línguas/variedades linguísticas presentes na região. Tolerância para com os vários modos de falar e prática de alternâncias de código. (SAGAZ, 2013, p.121).

Porém, como ressalta Sagaz (2013), ao procurar na Lei de Diretrizes e Bases – LDB, lei que estrutura o Sistema de Ensino brasileiro, o respaldo legal para o que prevê a CC quanto ao ensino bilíngue na escola de fronteira, depara-se com uma restrição muito importante relacionada à especificação da língua materna, o português,

como a única língua permitida para o ensino fundamental: “o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (BRASIL, 1996, § 3, art. 32).

Ou seja, ao se implantar o PEIBF, as escolas ficam desamparadas legalmente, já que o ensino bilíngue português-espanhol não está previsto no Sistema Educacional Brasileiro, o qual vê o idioma espanhol (castelhano para os argentinos) como uma língua estrangeira e é dessa forma que ele é inserido nas escolas brasileiras conforme a Lei 11.161, de cinco de agosto de 2005, que torna obrigatória a oferta do espanhol em todos os estabelecimentos de Ensino Médio do país e faculta essa oferta ao Ensino Fundamental de 6º a 9ºano a partir de 2010 (BRASIL, 2005).

As peculiaridades sociolinguísticas na zona de fronteira Brasil – Argentina configuram características fundamentais da realidade educacional dessa região, a qual foi percebida pelo Levantamento Sociolinguístico realizado. Outros estudos realizados na fronteira Brasil –Argentina além de considerar o uso do espanhol e do português ressaltam a presença doportunhol como língua de relação, segundo autores brasileiros (STURZA, 1998) e caracterizado como “Dialecto Híbrido Fronterizo” pelos pesquisadores da Universidade de Buenos Aires.

Do ponto de vista de se construir a integração fronteiriça por meio do ensino/aprendizagem de uma língua cabe a reflexão a partir da contribuição de Gamboa apud STURZA (1998):

En las regiones de la frontera, la cuestión que se plantea es en los siguientes términos: ¿bilingüismo o portuñol? Ambas las cosas no son la misma, y si bien la primera opción enriquecería las posibilidades de comunicación y desarrollo cultural, la segunda puede ser la raíz de una nueva herramienta para la convivencia humana. (p. 66).

Lia Osório Machado afirma que “[...] a **fronteira** pode ser um fator de integração, na medida que for uma zona de interpenetração mútua e de constante manipulação de estruturas sociais, políticas e culturais distintas, [...]” (MACHADO, 1998, p. 42). O Programa de Escolas Bilingues de Fronteira possui essas características apontadas por Machado, pois envolve ao mesmo tempo políticas públicas de desenvolvimento regional, de educação e de política lingüística. Seu objetivo é a integração fronteiriça.

É neste sentido que se torna relevante refletir sobre a fronteira Argentina-Brasil na perspectiva da análise de uma ação de política pública educacional e linguística que visa a favorecer a integração regional por meio da educação bilíngue.

No âmbito do MERCOSUL, assim como na União Europeia e no Québec a língua é considerada como um aspecto constituinte e promotor da identidade regional.

Este capítulo nos mostrou, entre outras coisas, como a institucionalidade e as intencionalidades nem sempre encontram respaldo no território. Apesar de todo o esforço de integração desenvolvido pelo processo de instituição do Mercosul (mesmo que com motivação predominantemente econômica) e de todos os esforços de refletir sobre uma política de integração, há obstáculos importantes para o uso da língua como fator de integração entre os dois países mais importantes da América do Sul; esses obstáculos vão desde as questões relacionadas à legislação brasileira ligada a alfabetização, que vê a língua portuguesa como patrimônio nacional, até a desconsideração de formas de comunicação diferentes das línguas nacionais oficiais – oportunhol –no cotidiano da fronteira.

O próximo capítulo nos aproximará do território estudado e dos conflitos que se revelaram e se revelam na implantação do PEIBF.

CAPITULO IV

O PROGRAMA DE ESCOLAS INTERCULTURAIS BILÍNGUES DE FRONTEIRA: ESTRATÉGIA DE INTEGRAÇÃO TERRITORIAL

Este capítulo aborda como se dá no território da fronteira Brasil-Argentina a implantação do Projeto de Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira, que iniciou em 2005, no município catarinense de Dionísio Cerqueira.

A existência deste programa na área da educação, juntamente com outras iniciativas em outros campos, indica um período de ações positivas na fronteira do Brasil e uma mudança de visão em relação a ela. Até então, vista como lugar distante, de demarcação territorial, lugar do contrabando, do tráfico, onde existe a necessidade da polícia, da defesa do território etc. Neste momento da implantação do Projeto de Escolas Bilíngues de Fronteira, a fronteira é vista como um lugar de aproximação com o outro lado, conhecimento do outro, onde há a possibilidade da integração.

Ferrari (2011) destaca a singularidade desta região fronteiriça ao afirmar que:

[...] é interessante notar que, para os fronteiriços, notadamente aqueles das cidades gêmeas conurbadas, tal espaço é concebido como ‘lugar muito especial que não se encontra em nenhum outro ponto da fronteira (BRASIL; ARGENTINA, p. 138).

Além da singularidade, ela destaca que apesar da especialidade da região em relação a outras, isto não significa absolutamente ausência de conflito, na medida que “aquela [região] também apresenta conflitos, tanto entre escalas nacionais e locais, quanto entre os próprios fronteiriços”(FERRARI, 2011, p.138).

IV.1 IMPLANTAÇÃO DO PEIBF EM BERNARDO DE IRIGOYEN E DIONÍSIO CERQUEIRA

IV.1.1 As ações preliminares

Como vimos anteriormente, o Projeto de Escolas Interculturais Bílingues de Fronteira, começou sua implantação ao longo do segundo semestre de 2004, definindo duas escolas brasileiras localizadas nos municípios de Uruguaiana-RS e Dionísio Cerqueira-SC que fazem fronteira com as Províncias de Corrientes e Misiones na Argentina como pioneiras do projeto.

Os Ministérios da Educação da Argentina e do Brasil criaram, no final de 2004, um Grupo de Trabalho para encaminhar as ações visando à implantação do projeto em 2005. Esse grupo realizou uma reunião técnica bilateral Argentina-Brasil, na cidade de Buenos Aires, durante os dias 16 e 17 de dezembro de 2004. Essa reunião teve por objetivo colocar em contato direto as equipes de ambos os países que coordenariam e executariam o projeto. Este primeiro encontro alcançou o objetivo de criar a base de compreensão conceitual comum para a execução do projeto, concebendo um planejamento de atividades para o ano de 2005, especialmente definindo o formato da capacitação que seria oferecida aos professores dos dois países, a ser realizado em fevereiro de 2005 (ARGENTINA; BRASIL, 2004).

Os temas principais tratados no âmbito da reunião técnica de Buenos Aires abordaram a situação das escolas envolvidas no Projeto naquele momento, dos diagnósticos linguísticos preliminares nas zonas de fronteira em questão, das modalidades de capacitação inicial para os docentes, bem como os mecanismos de seleção de materiais para utilização no primeiro ano de implementação do projeto pelos alunos e professores, e as estratégias de trabalho para o desenvolvimento da proposta curricular. Ao final da reunião, estava concretizado o “Plano Operativo Dezembro 2004–Dezembro 2005”, com o estabelecimento das ações, calendário, responsáveis e fonte de financiamento do projeto; elaborou-se igualmente o acordo sobre a proposta curricular e as estratégias de trabalho para 2005 e estabeleceram-se as bases da Primeira Etapa do Plano de Capacitação Docente (ARGENTINA; BRASIL, 2004).

A base do Projeto foi o bilinguismo, construído a partir do intercâmbio de professores dos países parceiros que atuariam nas escolas envolvidas. Desse modo, a unidade básica do projeto era o conglomerado de duas escolas-espelho, que juntas constituiriam uma

unidade operacional. Esta forma de funcionamento do Projeto permitiria aos docentes dos países envolvidos vivenciarem eles mesmos o bilinguismo que queriam construir com os alunos.

Definiu-se que, inicialmente, o projeto atenderia o primeiro ano do Ensino Fundamental (crianças de 6 e 7 anos), por uma questão de organização dos sistemas de ensino dos países, e também porque nessa idade as crianças têm muita facilidade para o aprendizado de idiomas. Nas demais séries do ensino fundamental seriam programadas atividades com o objetivo de se constituir um ambiente bilíngue nos diversos espaços escolares.

A alfabetização continuaria sendo realizada na língua materna, como determina a legislação brasileira sendo que a segunda língua teria seu foco na oralidade e no lúdico, oportunizando ao mesmo tempo a livre circulação de materiais nas duas línguas.

A expansão do projeto previa, para o ano de 2006, a ampliação do ensino bilíngue formal para o primeiro segmento do ensino fundamental no Brasil – 1ª a 4ª série - e para o 1º ciclo da educação básica na Argentina.

As estratégias de intervenção acordadas entre os dois países foram as seguintes:

- a constituição de equipes de coordenação nacional e local;
- a seleção dos municípios e das escolas que participarão do projeto;
- a realização de reuniões técnicas entre o Ministério e os Sistemas de Ensino Estaduais e Municipais;
- a constituição das equipes locais;
- a realização de reuniões técnicas com a equipe dos países participantes. Contratação de assessoria técnica;
- a realização de diagnóstico sociolingüístico nas áreas de fronteira;
- a construção de uma proposta básica de ensino comum para as escolas participantes;
- a construção de um modelo de funcionamento para as escolas;
- acompanhamento pedagógico das atividades de implementação do ensino nas escolas de fronteira participantes do Projeto;
- a disponibilização de acervos literários para as escolas;
- estabelecimento de concepção e planejamento dos encontros de formação docente e equipe gestora;
- os encontros de formação;
- desenvolvimento e implementação de uma política de registro e gestão do conhecimento por meio da utilização da plataforma

- do E-Proinfo, disponibilizada pela Secretaria de Educação a Distância deste Ministério e;
- a realização de monitoramento e avaliação do Projeto.

A reunião de Buenos Aires foi precedida de uma reunião técnica em 08 e 09 de dezembro de 2004, na cidade de São Miguel do Oeste, Santa Catarina, visando um encontro com os responsáveis pela implantação do Projeto de Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira nas cidades gêmeas de Dionísio Cerqueira e Bernardo de Irigoyen. Nesta ocasião reuniram-se pela primeira vez os atores locais do Projeto, o Prof^o Juan Carlos Morinigo, diretor da Escola 604 de Bernardo de Irigoyen; a Prof^a Salete Belmonte, diretora da EEB Theodureto de Faria Souto; a Prof^a Mari Cristina Grandó, professora de espanhol da EEB Theodureto de Faria Souto; a Prof^a Sandra Montiel, Coordenadora EGB 3 Rural de Misiones, o Prof. Silvestre Wichoroski, Gerente Regional de Educação e esta pesquisadora, que naquele momento atuava junto ao Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento em Políticas Linguísticas - IPOL. Nesta ocasião o MEC brasileiro não pôde estar presente e se fez representar pela pesquisadora do IPOL.

O MEC tinha duas dificuldades relacionadas à sua participação no Projeto: a primeira ligada ao fato de não possuir em seus quadros especialistas na área de linguística e da aquisição da linguagem; e a segunda por não ter uma estrutura regional mais próxima da área de fronteira. Para enfrentar essas duas dificuldades mais evidentes, o MEC contratou o referido instituto de pesquisa, o IPOL, para fazer a assessoria técnica ao Projeto, na medida em que ele possuía especialistas em linguística e aquisição da linguagem além de ter em seu quadro, pesquisadores distribuídos pelo território nacional e que atuavam em rede, o que lhe possibilitava ter profissionais em todas as regiões do país.

A referida reunião tratou de temas relacionados à operacionalização do projeto: mapa sociolinguístico de cada município; capacitação dos professores de cada escola; necessidade de um marco legal que regesse o projeto etc. Revelou-se na ocasião que a Argentina engajava-se de forma proativa no projeto de maneira assimétrica em relação ao Brasil; a Argentina trouxe, por exemplo, um modelo de documento pré-elaborado, para a implantação do projeto. A apresentação de tal documento também trazia consigo uma concepção antagonista de trabalho em conjunto: mais hierárquico do lado argentino e mais participativo do lado brasileiro. Também revelou-se nessa reunião a tradição burocrática dos dois Estados, com maior demora das

decisões quando relacionadas ao governo brasileiro.

Discutiu-se igualmente a oportunidade de se fazer o lançamento do projeto de escolas bilíngües em conjunto e com a presença dos ministros e secretários de cada país, o que veio a realizar-se. O grupo argentino elaborou um resolução criando a Escuela Bilíngüe Intercultural nº 1 em la Escuela de Frontera Jornada completa nº 604, essa resolução previa designar professores, psicopedagogo e um adicional de 15% sobre o salário básico dos profissionais envolvidos, além de outras medidas.

Desta forma, estabeleceu-se oficialmente o PEIBF entre Brasil e Argentina.

IV.1.2 O projeto toma forma no território

A implantação do PEIBF se daria ao longo dos anos, pois se pretendia chegar a um modelo de ensino comum nas escolas de fronteira, garantindo, assim, segundo os objetivos do projeto, que alunos e professores pudessem se educar e se comunicar nas duas línguas, a partir do desenvolvimento de um programa intercultural promovendo a integração fronteiriça.

Este modelo comum não é a justaposição de dois currículos nacionais nas escolas envolvidas, mas uma série de acordos e negociações que os sistemas escolares envolvidos (escolas, secretarias municipais e estaduais de educação, ministérios provinciais de educação, ministérios nacionais) realizam dentro de um quadro comum estabelecido num primeiro momento nas Reuniões Técnicas Bilaterais. (BRASIL; ARGENTINA, 2008).

Conforme acordado entre os dois países, o programa se restringiu no primeiro momento ao 1º ano do ensino fundamental e 1º ano da Educación General Básica com crianças que estariam se alfabetizando em suas línguas maternas durante aquele ano. A equipe brasileira em Dionísio Cerqueira era composta de três professoras que faziam o intercâmbio e uma coordenadora que além de coordenar o trabalho com as professoras, era responsável em manter contato com o MEC e com a assessoria técnica do IPOL.

Figura 14: Escolas participantes do PEIBF em Dionísio Cerqueira e Bernardo de Irigoyen.



Fonte: Foto da autora, março 2005.

A sensibilização linguística desde o início era um princípio importante, pois se desejava a criação de um sentimento positivo em relação à segunda língua. O trabalho com a segunda língua deveria levar o aluno a “se encantar” com ela, a criar atitudes positivas em relação ao seu aprendizado. Neste primeiro momento o trabalho com os alunos era fundamentalmente oral, o professor não se apoiava na escrita do aluno.

Projetava-se que a cada ano se ampliasse o número de turmas envolvidas e que se avançasse para a próxima série, conforme as possibilidades concretas dos sistemas escolares, permitindo aos alunos também o aumento das suas experiências na segunda língua e na familiarização com a cultura e as informações referentes ao outro país.

O Programa tinha igualmente como base o intercâmbio docente, ou seja, os professores efetivos de cada escola envolvida cruzavam a fronteira e davam aula na escola do outro lado. Essa metodologia recebeu o nome de cruce tanto do lado brasileiro quanto argentino. A unidade básica de trabalho, portanto, era o par de ‘escolas-espelho’³¹, que formavam em conjunto uma unidade operacional. O professor vivenciava situação de bilinguismo semelhante ao seu aluno, pois se expunha ao contato com seus colegas do outro país e com as crianças que não falavam a sua língua.

³¹ Escola-espelho é a designação das escolas envolvidas no PEBF em cada lado da fronteira, o termo surgiu a partir da relação com cidades-gêmeas.

A estrutura do Programa previa o encontro dos docentes de ambas as escolas para o planejamento conjunto das aulas; esses encontros eram ocasião de maior contato entre os professores e também de confronto entre dois sistemas de ensino com características distintas, o que apresentou repercussões importantes.

Muito importante no Programa era a estrutura de acompanhamento pedagógico e registro. Cada um dos Ministérios de Educação da Argentina e do Brasil estabeleceu coordenadores locais ligados às redes gestoras de educação – Secretarias Municipais ou Estaduais pelo lado brasileiro e Ministérios Provinciais de Educação pelo lado argentino. Além disso, cada escola designou um coordenador local que acompanhava as aulas e os encontros de planejamento e se ocupava do registro escrito e áudio-visual.

Na perspectiva de uma educação bilíngüe era importante precisar que mais do que ensinar o espanhol ou o português, no PEIBF havia a intenção de se ensinar em espanhol e/ou em português.

É importante frisar que do ponto de vista linguístico, no contexto da educação bilíngüe, o aluno não é exposto aos usos da segunda língua apenas de maneira instrumental, mas pode construir vínculo com uma pessoa que conversará com ele exclusivamente na segunda língua. Esse vínculo afetivo que se tece é fundamental para a criação de atitudes positivas frente ao idioma e à cultura que ele veicula. Além do mais, esse laço se dá com um falante nativo da segunda língua, o que possibilita ao outro a percepção da relação entre língua e cultura.

IV.2AS IMPLICAÇÕES DO PEIBF NO TERRITÓRIO

A implantação das escolas públicas bilingues em Dionísio Cerqueira e Bernardo do Irigoyen teve implicações diretas nas comunidades das duas escolas, mas igualmente em todo o território de fronteira. A seguir, apresentaremos e discutiremos algumas dessas implicações.

IV.2.1Da fronteira como limite à zona de fronteira: as Escolas bilíngües aproximam os atores ligados à escala nacional aos atores locais

A pesquisa procurou mostrar que a noção de fronteira, central em nossa dissertação, sofreu grande transformação no seu uso. O Estado

moderno seria o responsável pelo estabelecimento de limites bem definidos de seus territórios. A Fronteira naquele momento da história marca o limite entre o dentro e o fora, entre o interior e o exterior. Quando do nascimento dos dois Estados independentes, Argentina e Brasil, no primeiro quartil do século dezoito, o limite da fronteira entre eles não estava totalmente definido; a zona de disputa entre os dois países na região onde encontramos hoje as duas cidades estudadas se caracterizava muito mais como um não Estado; os fluxos, as interações, as trocas entre as populações que ocupavam tal espaço era caracterizado pela indefinição de limites. Evidentemente os países nascentes disputavam tal território e após o longo período de litígio (não belicoso) era necessário bem definir os limites entre os dois. Após o arbitramento feito pelo presidente dos Estados Unidos da América, as políticas públicas dos dois países caminharam no sentido do estabelecimento de limites bem definidos, mesmo se não houvesse um limite físico entre as duas cidades criadas na fronteira. Naquele momento, a geopolítica dos dois países via a fronteira como limite; naquele momento, os atores políticos em nível nacional dos dois países viam a fronteira oeste de Santa Catarina com a província de Misiones como um linha a ser ratificada; os territórios nacionais precisavam ser confirmados, mesmo que as populações locais que moravam nos lados distintos da fronteira tivessem em seu cotidiano práticas ricas em interações: interações econômicas, culturais e familiares.

Os movimentos internacionais de integração dos Estados nacionais, sobretudo integração econômica, fazem com que a reflexão sobre a fronteira mude; ela supera o pensamento da fronteira como um limite do mapa; ela passa a ser pensada a partir da ideia de uma zona; passa-se da noção de linha, para a noção de área. Nesta área as interações específicas da fronteira, os fluxos específicos e mesmo o território específico da fronteira passa a ser visto como algo desejado. Aquilo que existia antes da definição dos limites nacionais e que de certa forma nunca deixou de existir, passa a ser alvo de políticas públicas de integração.

Resgatamos aqui a citação apresentada no capítulo I que ratifica esta mudança:

Produto de processos e interações econômicas, culturais e políticas, tanto espontâneas como promovidas, a zona de fronteira é o espaço-teste de políticas públicas de integração e cooperação, espaço-exemplo das diferenças de expectativas e transações do local e do internacional, e espaço-limite do desejo de homogeneizar a geografia dos Estados Nacionais. (BRASIL, 2005, p. 21).

Nossa hipótese de que a mudança de enfoque que as áreas de fronteira no Brasil sofreram ao longo dos anos, passando de áreas de segurança nacional demandando a proteção contra os inimigos externos à zona de fronteira como espaço de integração econômica e política entre as nações sulamericanas foi corroborada ao longo da pesquisa. A história da relação entre Argentina e Brasil vai refletir esta mudança; para Dietz (2008) existem três etapas distintas da relação entre os dois maiores países sulamericanos ao longo da história: uma de competição entre eles, outra de distinção e uma terceira de busca de integração.

Porém nossa pesquisa observa no território fronteiriço que essas etapas se interpenetram e por vezes características de uma etapa estão presentes em outra, ainda que não sejam dominantes.

Em sendo o território, assim, portador de múltiplas vozes, o advento do PEIBF provoca reações que parecem deslocadas, como o exemplo de uma das professoras da escola argentina que durante muito tempo tentou boicotar e inviabilizar a implantação do programa na Escuela 604. Ela incentivava os alunos argentinos a não irem à escola nos dias do intercâmbio, não aceitava o planejamento conjunto e insistia em alfabetizar em espanhol as crianças da escola brasileira, o que era contrário aos princípios do PEIBF. A atitude dessa professora causava muita revolta nas professoras brasileiras:

[...] porque teve professora que mandava os alunos ficarem em casa no dia do intercâmbio, que não era para vir, que tinha às vezes 3 ou 4 alunos na sala. Por que ela fazia isso eu não sei, agora que ela complicou desde o começo isso foi. (Entrevistada A).

Durante o trabalho de campo descobrimos que muitas professoras da Escuela 604 eram esposas de militares argentinos que trabalhavam na base militar de Bernardo de Irigoyen, a qual foi instalada na zona de fronteira com o objetivo de defesa.

Outro aspecto importante, levantado por Ferrari (2011) foi o objetivo que levou a Argentina a instalar escolas na sua fronteira com o Brasil, a partir de 1900.

Já em lado argentino, a ideologia política do Estado nacional foi a de fortalecer a identidade nacional dos fronteiriços que, em sua maioria eram indígenas descendentes de guaraníes. Para pôr em prática tal objetivo o Estado nacional argentino instituiu escolas públicas na zona fronteiriça, equipamentos de auxílio político ideológico, pois é através das escolas que os

Estados repassam suas ideologias. Além disso, é através das escolas que ocorre o ensino oficial da língua de um país e, na visão dos Estados nacionais, esse ensino não é apenas um meio de comunicação, mas igualmente uma forma expressiva na formação de uma identidade nacional. (p. 158).

Então, a escola argentina de Bernardo de Irigoyen, a Escuela 604, traz com ela esse objetivo histórico e isso se revela durante a implantação do PEIBF.

O Programa de Escolas Interculturais Bilíngües de Fronteira está inserido no contexto de integração buscado pelo MERCOSUL. Integração através do aprendizado da língua do “outro lado” da fronteira que facilitaria as interações. Se nas políticas de afirmação da fronteira como limite havia uma intencionalidade nacional de separação, de marcar as diferenças identitárias e territoriais, o PEIBF busca a integração. Somada a essa diferença é preciso referenciar o papel dos atores locais na implantação da política pública: se a polícia de fronteira, os serviços de alfândega, os exércitos nacionais, os serviços de segurança sanitária refletem políticas pensadas pelo estado nacional as quais são operadas por atores normalmente não locais, recrutados em todo o território nacional de seus respectivos países, o PEIBF, apesar de pensado no âmbito do Mercosul e de seus estados nacionais, não vai prescindir dos atores locais, das escolas, dos professores e demais profissionais que moram naquele território de fronteira para colocá-la em prática. O PEIBF implanta-se nas escolas localizadas nas fronteiras para transformá-las em escolas de fronteira.

Acontece assim, de maneira pioneira na fronteira, uma aproximação das intencionalidades das políticas públicas pensadas em escala nacional e os atores locais. Esses, por sua vez, ficaram entusiasmados de serem coatores de um projeto tão importante; a fala de uma das entrevistadas evidencia este sentimento:

[...] foi uma coisa assim que para nós caiu do céu, uma coisa diferente que a gente nunca tinha trabalhado assim, sempre ali dentro da escola. Daí, até começamos a faculdade de espanhol [...]. (Entrevistada A).

No entanto, a implantação do projeto não teve a continuidade esperada, o que vamos explorar no ítem IV.2.4.

IV.2.2O despertar da questão linguística na zona de fronteira

Já foi afirmado neste trabalho que o PEIBF não se caracteriza apenas como uma política educacional específica para as regiões fronteiriças, mas também é uma ação de política linguística de promoção das línguas oficiais do MERCOSUL nos países do bloco. É pertinente aqui a observação de Fiorin sobre a definição de políticas linguísticas.

Uma política linguística diz respeito muito mais às funções simbólicas da língua do que a suas funções comunicativas. Não são as necessidades reais de comunicação que pesam na definição de uma política linguística, mas considerações políticas, sociais, econômicas ou religiosas. (FIORIN, 2002, p.110).

Porém, embora o PEIBF esteja inserido nesta política linguística do MERCOSUL para a promoção do português e do espanhol nos países do bloco, o Projeto Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira também apresenta uma política linguística própria, que difere da política linguística que conduziu a planificação de outras leis³² que previam o ensino de português na Argentina e do espanhol no Brasil, como línguas estrangeiras .

Assim, a política linguística que sustenta o PEIBF não se limita à promoção do português e do espanhol nos países do MERCOSUL, promoção esta que não necessita de escolas bilíngues e interculturais para ocorrer. A política linguística do PEIBF é, portanto, a promoção do português e do espanhol como L2 nas cidades de fronteira.

Na política linguística do MERCOSUL, há, portanto, uma subdivisão que contém a política linguística do MERCOSUL para a região de fronteira. Enquanto a política linguística mais abrangente reivindica a promoção das línguas oficiais do bloco nos países membros, a política linguística para a fronteira prevê a promoção das línguas oficiais como L2 na região fronteiriça. (THOMAZ, 2010, p. 7).

³² Lei nº 11.161/2005 (que dispõe sobre a oferta obrigatória do espanhol nos currículos plenos de ensino médio do Brasil) (BRASIL, 2005) e a Ley no. 26.468 /2008, da Argentina, que, de igual forma, torna obrigatória a oferta do português em todas as escolas argentinas de nível secundário, no caso das cidades fronteiriças com o Brasil, também a oferta da língua em escolas primárias (ARGENTINA, 2008).

Desta forma, pela primeira vez no Brasil há uma política linguística própria para as áreas fronteiriças; política esta voltada para o ensino de português e de espanhol como segunda língua em áreas de fronteira, e não como língua estrangeira. A mudança de entendimento com relação à noção de fronteira propiciou essa política linguística para o PEIBF, que na verdade vê aquele território como uma zona fronteira bilingue.

Afinal, não há como negar que a política linguística do Projeto Escolas Interculturais Bilingues de Fronteira também foi guiada pela geografia e pela economia. Pela economia porque se insere e parte do Mercado Comum do Cone Sul, e pela geografia por se tratar de uma política específica deste bloco para a região de fronteira. (THOMAZ, 2010, p. 12)

A representação sociolinguística da região fronteira ocupada pelas cidades gêmeas supõe uma situação de bilinguismo equivalente de cada lado da fronteira, ou seja, todos os cidadãos fronteiriços são bilingues em espanhol-português porque moram em uma região bilingue. Mas na realidade não era bem assim, encontramos nesta faixa de fronteira um bilinguismo desequilibrado, em que a presença do português na Argentina é maior do que a do castelhano no Brasil e isso se reflete na escola.

Parece ser ponto pacífico que o conhecimento de português do lado argentino é maior que o conhecimento de castelhano no lado brasileiro, por várias razões. Há interferência do português na alfabetização na Argentina, mas aparentemente não há do outro lado interferência expressiva do castelhano, fato que será melhor investigado no decorrer do levantamento sociolinguístico. (ARGENTINA; BRASIL, 2004, p. 9).

Na escola argentina as crianças tinham aula de português a partir dos cinco anos de idade, isso já acontecia mesmo antes da implantação do PEIBF. As crianças argentinas estão mais expostas ao português do que as crianças brasileiras ao castelhano e isso configura também uma situação de bilinguismo desequilibrado. Também há a percepção de que a maior influência do português na Argentina (Bernardo de Irigoyen) do que do espanhol no Brasil (Dionísio Cerqueira), talvez ocorra pela posição que o Brasil ocupa economicamente.

Destaca-se o fato de que os alunos argentinos têm mais conhecimento receptivo do português do que os alunos brasileiros do castelhano. Além disso, observações preliminares identificam que alunos de classes sociais mais baixas conhecem receptivamente melhor o castelhano do que os alunos das classes médias, em função iminente das necessidades de trabalho dos pais ou deles mesmos, já que a fronteira oferece oportunidade laboral ora de um lado, ora de outro. (ARGENTINA; BRASIL. 2004, p.7).

Com a implantação do PEIBF na Escola de Educação Básica Dr. Theodureto Carlos de Faria Souto e na Escuela de Frontera de Jornada Completa N° 604 modifica-se a percepção dos atores locais com relação à questão linguística vivenciada por eles de maneira informal.

Sem dúvida a língua é um dos grandes desafios a ser vencido nas áreas de fronteira, visto que nestas residem uma população diferenciada pela língua, pelos costumes, pelas crenças e pelos saberes. Não é possível desconsiderar que essas questões afetam as realidades educacionais das escolas de fronteiras internacionais. (PEREIRA, 2009, p. 58).

As línguas espanhola e portuguesa mudam de status naquele território, elas passam de língua estrangeira a segunda língua. Esse movimento desperta os atores da zona de fronteira para a questão linguística que está ligada a sua própria territorialização e identidade. Uma vez que ao Estado Nacional se atribuía a possibilidade de uma única língua, a língua do outro (país) só poderia ser vista como uma língua estrangeira, constituinte de uma outra identidade.

A defesa das línguas nacionais pelo Estado, na maioria das vezes, despreza a existência de outras línguas. A cultura monolíngüe é idealizada pelos discursos que defendem a homogeneidade lingüística como sustentáculo de um sentimento de valorização do nacional. A idéia de unidade nacional vinculada a uma língua oficial era o modo de também afirmar uma nova identidade para os recentes estados nacionais da região. (STURZA, 2006, p. 27).

Com a missão de proteger e controlar as fronteiras territoriais, foram estabelecidos pelo Brasil e também pelos países vizinhos

mecanismos de proteção à soberania, a fronteira significou bem mais uma zona de controle legal, militar e fiscal do que uma zona de povoamento e de contato social. A própria existência da escola na fronteira vem neste esteio de proteção e de nacionalização.

E na escola a língua aceita é aquela do Estado-nação, a língua materna, a língua oficial, essa é a língua de ensino e aprendizagem, as outras, são línguas estrangeiras, línguas de outro Estado-nação, que possuem outro espaço de enunciação. Com o PEIBF esta situação comunicativa transforma-se, agora a língua estrangeira passa a ser aceita como uma língua de comunicação, chamada de segunda língua, a qual pode servir também como língua de ensino e aprendizagem, já que em um ensino bilíngue não se ensina a outra língua, mas se ensina na outra língua.

Isso pode ser exemplificado à guisa do que ocorreu no levantamento: no início a diretora comentou que ninguém falava português; no decorrer do processo, entretanto, a pesquisadora foi notando que pais e alunos tinham uma vivência grande com o português, que a medida que as pessoas iam se soltando, ia aparecendo o conhecimento do português. O Instituto do Professorado estranhou, a princípio, os resultados do levantamento, que mostraram tantos pais falando português e tantos analfabetos em castelhano, mas foi verificando que esta é a situação. Tratar essas questões de identidades fará parte dos conteúdos, porque os cidadãos vivem uma situação real que sempre foi desautorizada pelos respectivos Estados e, sem uma rediscussão das identidades, não haverá resultados interculturais expressivos. Como lembrou o representante da província de Corrientes, Prof. Carlos Torres, o projeto representa uma mudança no 'contrato fundacional' da escola, isto é, altera sua natureza mesma, as razões ideológicas para as quais foi criada. (ARGENTINA; BRASIL, 2004, p. 8).

IV.2.3 A dimensão cultural da territorialidade: o PEIBF revela conflitos

As múltiplas identidades existentes nos dois lados da fronteira manifestam-se nos modos de vida, costumes, crenças, hábitos, cultura e revelaram-se nas interações entre os atores que participaram e participam do Programa de Escolas Interculturais Bilíngües de Fronteira produzindo, ao se buscar a integração fronteiriça, um tipo de interação

que podemos chamar de conflito.

Nas cidades gêmeas, os atores não são mais apenas fronteiriços, mas igualmente atores públicos e privados que também participam do jogo das interações transfronteiriças informais, no qual emergem interações de conflito, notadamente entre atores das escalas nacionais e atores da escala local. Assim, a zona fronteiriça passa a ser difundida também como lugar de conflitos, [...]. (FERRARI, 2011, p. 249).

IV.2.3.1 Conflitos de ordem institucional

A escola argentina tradicionalmente funcionava em turno integral e a escola brasileira em dois turnos, com turmas pela manhã e tarde. Quando se iniciou o Programa ficou definido que o PEIBF aconteceria em turno integral, pois o intercâmbio entre os professores se daria no período da tarde, duas vezes por semana. Ou seja, as crianças teriam aulas normais durante a manhã e duas vezes por semana teriam aulas no outro idioma à tarde, com os professores da escola-espelho. Isso causou mudanças na escola brasileira que precisou fazer muitas adaptações para se adequar ao novo modelo.

Na escola argentina, a ideia da integração fronteiriça por meio da escola também foi inovadora, conforme assinalou durante a entrevista a coordenadora do Programa na Escuela 604, de Bernardo de Irigoyen.

Los alumnos, docentes, coordinadores, directores y padres se mostraron expectantes desde los inicios del programa porque es la primera vez que se lleva adelante un programa que visa la integración desde el ámbito de la escuela. Por la cercanía de los países y el intercambio diario de personas que pasan al país vecino siempre hubo integración pero no desde el ámbito escolar como lo propone el programa. (Entrevistada D).

Quando se inicia a construção do PEIBF, já existia uma concepção prévia do programa, porque a proposta nasce de uma conversa do Ministro Filmus com o Ministro Tarso Genro e a cidade de Buenos Aires já tinha a experiência das escolas plurilingues, onde havia o ensino do português; desta forma, é um programa que se estrutura por

atores dos ministérios, segundo a visão deles de como se daria o funcionamento dele no território fronteiriço.

Houve uma discussão para se pensar aquele modelo dos intercâmbios, mas um intercambio dinâmico, por conta de um professor estar lá e outro estar aqui. Isso em princípio não precisaria afetar a vida de ninguém assim, não se trabalharia a mais por conta disso, mas precisaria de muitos acordos institucionais, acordos com as secretarias, com as escolas, com os ministérios [...]. (Entrevistada C).

Neste trecho de entrevista o que chama a atenção é a afirmação de que a proposta de funcionamento do Programa por meio do intercâmbio de docentes não “precisaria afetar a vida de ninguém, não se trabalharia a mais por conta disso”. Essa crença revela um total desconhecimento da questão local, de como estavam organizadas as escolas e do que representaria um professor argentino atuando dentro da escola brasileira e vice versa.

El mayor problema enfrentado fue en los dos primeros años cuando no contábamos con docentes exclusivos para el cruce; los mismos docentes a cargo de un grado realizaban el cruce en el contra turno esta sobrecargaba a los docentes que demostraban mucha resistencia al programa. Esta situación aún ocurre con la mayoría de los docentes brasileños. (Entrevistada D).

Outra premissa inicial do Programa, que provocou conflito e que foi negociada ao longo do tempo, foi a determinação de que o Programa funcionaria por projeto de pesquisa.

Na verdade a própria concepção de projeto de pesquisa foi mudando, no começo era um projeto de pesquisa da escola, depois ficou um projeto de pesquisa das turmas, todas as turmas faziam o mesmo projeto, mas definido pelo professor em conjunto com os alunos. (Entrevistada C).

Com isso o aluno começou a se sentir muito bem na escola, porque ele passou a trazer as questões que ele queria ver abordadas e na língua dele. Só que isso gerava um desconforto na prática docente porque os professores muito lentamente foram compreendendo que eles teriam que mudar de posição e isso gerou muitas resistências e conflitos.

IV.2.3.2 Conflitos de ordem pedagógica/hierárquica

Um dos princípios do Programa era a necessidade de haver um planejamento conjunto das atividades entre as professoras das duas escolas envolvidas. Ficou decidido que uma vez por semana as docentes se reuniriam alternadamente em cada escola para realizarem esse planejamento. Essa prática logo se revelou problemática porque as professoras argentinas tinham muita resistência a fazer planejamento.

Com o tempo as assessorias técnicas perceberam que o problema estava relacionado a culturas educacionais distintas. As professoras brasileiras possuíam o hábito de planejar suas aulas e tinham autonomia para fazê-lo, não havia no sistema brasileiro de ensino a interferência da secretaria de educação nisso. Já na tradição argentina, as professoras recebiam os *guias didáticos*³³ elaborados pela Província, elas tinham menor autonomia no planejamento das aulas e das atividades.

IV.2.3.3 Conflitos de ordem organizacional

Pela própria natureza organizacional do Programa, em que as escolas ficam em locais muito distantes dos órgãos políticos que desenvolveram e implementaram essa ação: ministérios de educação da Argentina e do Brasil, havia a necessidade de envio constante de relatórios a essas instâncias para que elas pudessem acompanhar o desenvolvimento do Programa em cada cidade. Então, logo de início ficou consensuado que deveria haver Relatórios de Observação das aulas, os quais seriam elaborados pelas coordenadoras locais de cada cidade, a partir da observação que elas fariam de todas as aulas. Em junho de 2005, seis meses após o início das aulas, a coordenadora do Ministério da Educação argentino concluía que a relatoria argentina não estava acontecendo de forma satisfatória, segundo ela as professoras argentinas não tinham essa prática da relatoria e por isso o governo argentino providenciou ações para melhorar neste aspecto.

O Brasil manifestou a ideia sobre a importância da relatoria em fevereiro, nós na Argentina fomos construindo essa importância da relatoria. Criamos um espaço de formação específico para esse caso. Instituto Agustín Gomez e Universidad de Misiones

³³ Tratam-se de planejamentos de aula, com objetivos e conteúdos a serem trabalhados pelos professores.

ficaram encarregados de fazer os registros.

A prática do registro é pouco desenvolvida na prática docente. Fátima realizou vários registros, começamos a observar que não estava havendo registros.

Universidade: aula-oficina de capacitação para o relato. Sustentar essas oficinas quinzenais, e depois um encontro mensal. (LÓPEZ, 2005, não paginado).

Apesar de o Brasil ter alertado no início do Programa para a importância da relatoria, era a Argentina quem melhor fazia uso deste instrumento de acompanhamento das aulas. A coordenadora local da escola argentina assistia às aulas das professoras brasileiras, fazia os relatórios de observação que eram encaminhados à coordenadora do Ministério de Educação argentino, que lia esses relatórios e os devolvia com vários comentários que eram repassados às professoras observadas. As professoras brasileiras recebiam muito mal a avaliação feita pelas argentinas, consideravam isso uma intromissão nas aulas, que elas não tinham legitimidade para “julgar” o trabalho das professoras brasileiras.

IV.2.3.4 Conflitos de ordem social

A situação sócio-econômica das duas cidades é bem distinta e isso se reflete nos alunos das escolas: crianças pobres de um lado (Argentina), e predominantemente de classe média de outro (Brasil); isto levava o professor a se defrontar com diferenças que ele não estava acostumado. Como existia o intercâmbio, quando cruzava a fronteira, o professor além de enfrentar dificuldades inerentes ao ensino/aprendizagem da segunda língua entre os sistemas de ensino, ele se deparava com alunos que apresentam realidades sócio-econômicas distintas daquela de sua escola de origem.

IV.2.3.5 Conflitos de ordem cultural

Uma das professoras pioneiras na escola brasileira integrante do Programa de Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira na cidade de Dionísio Cerqueira, em entrevista, revela a sua dificuldade em conviver e aceitar alguns hábitos de vida que ela encontrava na escola argentina,

entre os alunos e os professores argentinos. Mesmo ela sendo moradora da região durante toda a sua vida, mesmo ela tendo contato semanal com eles, mesmo ela estando dentro da escola não era o suficiente para ela encarar com normalidade alguns aspectos culturais próprios dos habitantes do país vizinho. Segundo essa entrevistada, quando chovia era um problema para o “bilingue” (maneira como ela chamava o Programa), porque na escola argentina os alunos costumavam ficar em casa em dias de chuva, e isto era aceitável na Argentina como justificativa de que os alunos não fossem à escola. Por outro lado, as professoras argentinas se recusavam a ir dar aula na escola brasileira porque seria injusto, elas trabalhariam enquanto as brasileiras não dariam aula. Isso gerava muitos problemas de relacionamento entre as docentes; a cada visita técnica a assessora tinha que conversar com as professoras para que elas encontrassem uma forma de resolver esse problema; com o tempo os alunos foram percebendo que mesmo com chuva as professoras brasileiras estariam na escola para dar aula.

No início não foi muito bom porque eles não aceitavam o horário, quando chovia que os alunos deles não vinham, eles não queriam vir dar aula para os nossos alunos, porque lá não tinha aula e nós ficávamos sem aluno. Então houve essa desavença no início porque elas queriam ficar lá e não queriam vir dar aula para os alunos. Na Argentina quando chovia não tinha aula. (Entrevistada A).

Outro aspecto cultural que se revelou distinto entre os habitantes das duas cidades-gêmeas era relacionado ao tratamento entre professores e diretores. Para as professoras argentinas a maneira com que as professoras brasileiras se dirigiam ao seu superior hierárquico era tida como desrespeitosa e para as professoras brasileiras havia uma distância muito grande entre professor e diretor na Argentina.

Ah, outra coisa que as professoras comentavam e que elas comentavam que elas achavam um pouco engraçado e até um pouco vergonhoso com a liberdade que nós tínhamos com o Alípio e antes com a Salete que era a diretora, de nós dizermos Salete nós queremos tal coisa, Salete compre isso, e nós chamávamos ela de Salete e ela nunca quis que nós chamássemos ela de dona, ela dizia dona tá no céu. E elas era senhor diretor, tinha uma hierarquia e

nós chegarmos e dizer: ! o Salete precisamos de tal coisa, Salete isso e aquilo e depois as brincadeiras que fazíamos com ela, falava besteira, o Alípio também depois quando ele entrou, ele era um piação no meio de nós e não tinha esse negócio, claro que era com respeito. Não tinha esse negócio de seu Alípio, diretor, a gente dizia: “Alípio, tal dia vai ter tal coisa, precisamos disso e daquilo e ele dizia, tá bom, tá bom, vamos resolver. E elas tinham que ir quase que de joelho para falar com ele, então eu acho assim que é uma diferença muito grande entre o diretor e o professor, o diretor se põe lá em cima e o professor [...]”. (Entrevistada A).

IV.2.4 De uma ideia transformadora a uma implantação acanhada

O MEC brasileiro, em 2004, oferece à Escola de Educação Básica Dr. Theodureto Carlos de Faria Souto a possibilidade de participar de um programa inédito e transformador, totalmente direcionado à fronteira. Neste momento a escola de Dionísio Cerqueira e seu corpo docente era seduzida pelo PEIBF e nele embarcava.

[...] e nós não, para nós era o maior prazer de ir para lá, sabe, sinceramente, nós éramos apaixonadas pelo bilíngue. A Lúcia dizia: - nossa, eu nunca tive uma paixão tão grande como o bilíngue. (Entrevistada A).

A novidade seria a promoção de um encontro intercultural de escolas de fronteira dos países integrantes do MERCOSUL, no caso específico, Argentina e Brasil. Acenava-se portanto com uma mudança de perspectiva entre as relações destes dois países, a tal ponto de acontecer a proposição conjunta de uma política de cooperação para a construção de uma cidadania regional bilíngue e intercultural, promovendo uma cultura de paz e de relações fronteiriças, para relembrarmos o discurso oficial. Neste momento histórico o novo discurso nacional diz ser a educação um espaço cultural para o fortalecimento de uma consciência favorável à integração regional e destaca a importância do ensino do espanhol no Brasil e do português na Argentina.

Durante a primeira reunião técnica do Grupo de Trabalho formado para implementar o PEIBF em Buenos Aires, os argentinos se

davam conta da efetiva mudança com relação a atuar na fronteira, ao relatarem a última ação promovida pela Argentina em suas fronteiras.

En esta ocasión, los participantes recordaban que la última acción específica promovida por la Argentina para sus fronteras se refería a un proyecto del gobierno militar, en los años setenta, titulado “Marchemos hacia las Fronteras”. Esta acción formulaba un trabajo conjunto entre la Gendarmería Nacional (tropa que cuida las fronteras, equivalente a la Policía Federal Brasileña) y las escuelas para una “educación de defensa” en relación con el expansionismo de los países vecinos. (MERCOSUR, não datado, p. 5).

O PEIBF desperta na cidade de Dionísio Cerqueira um sentimento muito positivo na comunidade escolar local.

Olha, quando o Ministro da Educação esteve lá na abertura, o Tarso Genro, ele prometeu mundos e fundos, tanto ele como o da Argentina disseram que iam fazer de tudo, que não ia faltar nada, que verba não ia faltar, inclusive que nós iríamos ganhar mais, que teríamos uma vantagem no nosso pagamento porque estaríamos trabalhando em outro país[...]. E foi muito bonito o discurso deles, dos dois. (Entrevistada A).

No entanto, a intencionalidade expressa pelos ministros de educação dos dois países não encontrou na estrutura organizacional de seus ministérios, sobretudo do lado brasileiro, condições para o desenvolvimento do projeto e ao longo dos anos os problemas relacionados a má gestão do PEIBF se acumularam e impediram o seu desenvolvimento no território fronteiriço.

Na base da negociação inicial, não ficou claro para as partes as suas atribuições e parceria, assim quando em 2007 o termo de compromisso entre MEC e Secretarias de Educação foi encaminhado pelo MEC, era tarde demais e as Secretarias não assumiram (ao menos no caso de Dionísio Cerqueira) a responsabilidade pelo Projeto de modo a fazê-lo crescer forte. A instabilidade e possibilidade de interrupção que se apresentava a cada ano, pela não institucionalização, seguida de ausência de

coordenação nacional e das dificuldades cotidianas do Projeto fragilizavam também a parceria com a Argentina. (SAGAZ, 2013, p. 138).

O PEIBF sofria cotidianamente de uma insegurança institucional, um questionamento recorrente entre os atores locais era “qual teria sido a intenção do Brasil em fazer parte desta ação bilateral, já que ele indicava pouca ação em prol da implantação efetiva do programa nas fronteiras, atuação bem diferente da Argentina”.

Eu te pergunto eles nunca entenderam o projeto ou não quiseram entender? Por que nós entendemos muito bem. Eu não sei se os ministros se reuniram e fizeram e não comunicaram e não se uniram com os governos, tanto daqui como de lá, e nem com o prefeito. Eles resolveram lá em cima e soltaram de paraquedas, porque eu acho que se tivesse articulação entre ministro do Brasil, governador e secretário de estado e na Argentina a mesma coisa seria bem diferente. (Entrevistada A).

Uma reivindicação constante dos atores locais era que o PEIBF tivesse um status oficial dentro da estrutura do MEC, isso seria necessário para resolver várias dificuldades cotidianas.

Uma dificuldade era o lugar do Projeto no MEC, ele nasceu no gabinete do ministro, mas lá não se executa projetos, então ele sempre esteve meio sem lugar definido, talvez pelas suas características, era um acordo entre dois países, mas não poderia ficar na Assessoria Internacional, poderia ficar no ensino fundamental, pois tratava com essa etapa de ensino, coordenação de formação, pois a maior parte do trabalho era concentrada nesse aspecto. Como não havia um local, também o financiamento não era específico, isso também trazia indefinições ao final do ano sem saber como ficaria o ano seguinte e quais compromissos poderíamos assumir. (Entrevistada B).

A institucionalização do projeto acontece somente em 2012, através da portaria 798 que institui o “Programa Escolas Interculturais de Fronteira”. Segundo Sagaz (2013), “a Portaria institui o Programa Escolas Interculturais de Fronteira, o que significa grande passo para a

implantação de uma política pública, uma vez que o Projeto até então não tinha um lugar formalizado nas instâncias governamentais” (p.150). Portanto, o programa careceu de amparo institucional por mais de sete anos. No entanto, como afirma Sagaz (2013) “parece-nos que o programa criado pelo governo federal dilui mais do que reforça a possibilidade de efetivação do modelo de educação bilíngue (forte/aditiva) em zona de fronteira”(p.151).

Neste sentido, reduz-se a questão da língua como sendo apenas um traço cultural do outro e perde-se a dimensão da língua não só como aquela que eu aprendo, mas como aquela em que eu vou ensinar, em que eu vou conviver com o outro, quebrar essas fronteiras.

Saiu uma portaria que é uma portaria que do nosso ponto de vista ela é retrógrada, ela tira a questão das línguas, ela menciona lá no começo como uma proposta do projeto de educação intercultural bilíngue de fronteira, mas depois ela vai falar simplesmente da educação intercultural, só intercultural. Além do que a questão da cultura quando ela é colocada ali ela é uma questão de você viver a cultura do outro e não uma comum. Assim, vamos fazer um desfile, não a idéia de que você vai construir um espaço geográfico que tenha uma gestão de fronteira compartilhada como você tem lá no norte da Europa, no Reno, Itália, França em que eles criaram uma região autônoma que seria o ideal de termos aqui. (Entrevistada C).

O que qualificava o PEIBF como um programa de integração não era ele tratar de língua ou ele tratar de cultura, era o modo como se estabeleceu o tipo de convivência educacional entre as escolas parceiras. Ali se criou a possibilidade da integração, então a cultura deixou de ser tematizada para ser vivida.

[...] porque eu ia lá na escola do outro funcionar como professora desde o ponto de vista da minha escola, então eu comecei a quebrar como assessora quando eu interagia com os professores ou argentinos ou paraguaios eu tinha que entender e viver muita coisa do modo como eles viviam, compreendiam e conduziam a discussão, que para nós era impensado fazer daquele jeito. (Entrevistada C).

Pelo fato de o PEIBF defender em suas premissas a gestão

integrada, compartilhada, ele levava cada um a se ouvir e a agir um pouco mais no tempo do outro também. Por isso, hoje, é possível compreender que muito daquilo que configurava uma lentidão nas negociações e deliberações acontecia porque elas tinham que ser ajustadas no tempo das burocracias de cada um. No entanto, era melhor assim, com esse não andar, com esse tempo de demora, com essas discussões que esse tempo gerava poder depois chegar em um acordo conjunto, do que voltar a ser um agir não compartilhado, em que cada um toma a língua e a cultura do seu jeito e se estanca esse processo de construção de uma forma de educação para esse espaço integrado que é a zona de fronteira.

Por isso que eu acho que esse papo do interculturalismo como está colocado agora inclusive nessa portaria ela esvazia a possibilidade da integração real. Porque é só uma cultura que eu vou escolarizar, pedagogizar aquilo que todo mundo sabe que tem, artificializa dá a conhecer e acabou. Eu não vou a partir disso ocupar o lugar do outro, eu não vou trazer o outro para o meu lugar, não, eu vou conhecer e vou inclusive poder classificar melhor, o que gera um problema do acirramento da diferença por aquilo que torna visível, que complica muito mais do que ajuda. (Entrevistada C).

CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS

Nossa pesquisa começou com uma questão que permeou todo nosso trabalho: como a noção de Integração do MERCOSUL, pensada na escala dos Estados Nacionais, é interpretada e vivenciada pelos atores locais das regiões de fronteira a partir do PEIBF?

Ela nos levou a refletir sobre conceitos e noções geográficas que nos pareceram centrais e alicerçantes para a dissertação; o primeiro deles é o conceito de território focado em uma perspectiva geográfica. O entendimento deste conceito e de suas dimensões bem como de sua história em relação às noções de território Estado-Nacional e território espaço-vivido ou identidade territorial foram o ponto de partida de nossa reflexão.

O segundo foi a própria noção de fronteira. Conceito do qual destacamos sua evolução no pensamento geográfico: as fronteiras surgiram como técnicas de organização política do espaço terrestre em Estados (modernos) e portanto está associada à noção de limite. As relações político-econômicas de integração de estados nacionais a partir de meados do século XX levaram a transformações importantes na forma de como encarar as fronteiras; a concepção linear ligada à noção de limites ou divisão internacional dá lugar a uma concepção de área ou região de fronteira. Isto leva a conseqüências importantes do ponto de vista das políticas públicas nacionais: além do controle de fluxos (humanos, de produtos, de capitais etc), surgem políticas integrativas e voltadas especialmente para uma zona específica rica em interações econômicas, culturais e políticas.

Também cambiante, a noção de identidade foi importante para nossa pesquisa; quando associada à noção de fronteira, a noção de identidade muda seu conteúdo em relação aos estados nacionais limites: de identidade nacional, que busca a diferença, passamos à identidade de fronteira, cuja distinção não ocorre mais entre às populações que vivem dos dois lados do limite internacional, mas entre a população que vive na zona de fronteira em relação às populações que vivem longe da fronteira. A figura 4, no capítulo I, mostra velhos e novos usos políticos da fronteira que ilustram essa mudança. Os conceitos de integração, interação – cooperação e conflito são corolários das mudanças dos conceitos de fronteira e identidade.

Essas noções e conceitos foram estudados no chamado oeste catarinense, onde se localiza a cidade de fronteira Dionísio Cerqueira, que forma conurbação com a sua cidade-gêmea Bernardo de Irigoyen, na Argentina. Somente em 1903 que os limites entre Brasil e Argentina foram definidos nesta parte da fronteira. Naquele momento a noção de fronteira representava uma noção de limite. No entanto, a história que precede a definição da fronteira era rica em interações entre as populações dos dois estados nacionais e por isto, muitas das políticas públicas criadas após a definição de seus limites territoriais buscavam a afirmação de uma identidade nacional, que buscava, por sua vez, definir diferenças e estabelecer controles de fluxos de diversas ordens. As duas cidades gêmeas estudadas possuem uma singularidade em relação às outras da fronteira brasileira com outros países sulamericanos: não possuem elementos físicos (um rio, uma cadeia de montanhas etc) que as separem e apresentam um tecido urbano contínuo, formando uma conurbação. Esses elementos têm historicamente facilitado relações de interação entre as populações dos dois países vizinhos, muito embora, os limites tenham sido ao longo do século XX cada vez mais reafirmados pelos dois países.

A criação do PEIBF faz parte de outro momento da história dos dois países: a partir dos anos sessenta do século anterior, Brasil e Argentina buscaram através de diversas iniciativas, uma maior integração, sobretudo do ponto de vista econômico. A criação do MERCOSUL em 1991, através da assinatura do Tratado de Assunção, vai marcar profundamente as relações dos países signatários. A questão lingüística nunca foi central nas diversas iniciativas de integração entre esses países sulamericanos. Apenas a partir de 1988 é que a menção à língua é feita em um documento. A política lingüística do MERCOSUL permanece periférica em relação à centralidade da integração econômica, mas o projeto PEIBF projeta novas possibilidades de integração.

A criação do SEM – Setor Educacional do Mercosul demonstra a preocupação com a questão educacional no interior do MERCOSUL. Sua instância máxima é a Reunião de Ministros de Educação do MERCOSUL instituída pelo Conselho do Mercado Comum - CMC já em 1991; o SEM é o espaço de coordenação das políticas educacionais reunindo países membros e associados ao MERCOSUL. O SEM assimilou o PEIBF a partir de 2006.

Desta forma, podemos perceber que existem três etapas distintas da relação ao longo da história da política externa entre Argentina e Brasil: uma de competição entre eles, outra de distinção e uma terceira

de busca de integração. E que no território estudado essas etapas se interpenetram, se entrecruzam, que uma etapa não termina necessariamente para que a outra tome o seu lugar.

Assim, ao analisarmos o papel do Programa de Escolas Bilíngues de Fronteira implantado nas cidades gêmeas de Bernardo de Irigoyen (Província de Misiones) e Dionísio Cerqueira (Estado de Santa Catarina), desde 2005, no processo de construção da integração transfronteiriça Argentina – Brasil, em um contexto de cooperação internacional, a partir da representação dos atores locais, vimos que a questão linguística e do território, que envolve atores em diversas escalas, é central para a compreensão do que se passa naquela região.

O PEIBF é um programa binacional Brasil-Argentina que foi criado para a construção de uma Identidade Regional Bilíngue e Intercultural na zona de fronteira. Idealizado pelas estruturas administrativas nacionais e do Mercosul, o projeto não prescinde de atores locais para se viabilizar; as noções de identidade, fronteira e integração não são vistas da mesma maneira por esses atores locais e os idealizadores do projeto. A seguir, elencamos, aquelas que julgamos as principais considerações conclusivas da pesquisa:

A utilização das escolas em regiões de fronteira como instrumentos de integração das populações que ali vivem encontra obstáculos importantes no território. Historicamente a implantação de escolas públicas na fronteira entre Brasil e Argentina teve o objetivo de dotar aquelas regiões de fronteira de símbolos nacionais. É o caso da Escuela 604 que por muito tempo foi a única escola da região e que foi implantada pelo governo argentino para marcar um território que durante muito tempo foi alvo de disputa entre os dois países. Do lado brasileiro, cabe lembrar os relatos de Boiteux sobre a Missão do Governador Konder, em 1929, sobre a necessidade de nacionalizar aquela região por meio de equipamentos educacionais. Desta forma, a estratégia dos governos nacionais atuais em querer construir a integração usando as escolas encontra resistência local por conta da dimensão subjetiva na qual o território é visto como produto da apropriação/valorização simbólica de um grupo em relação ao seu espaço vivido, como assinala Haesbaert.

Também nos parece equivocada a intenção de utilizar as línguas oficiais dos dois países como elemento de integração das populações residentes na fronteira e desconsiderar um componente territorial e de identidade daquela população que é a comunicação através do português: o Diagnóstico Lingüístico (IPOL, 2005) desenvolvido na zona de fronteira definiu essa fronteira como uma zona onde ocorre

alternância de códigos com propósitos comunicativos diferentes e frequentemente, percebe-se mesclas e empréstimos linguísticos, o que os habitantes da fronteira denominam de portunhol. Esta situação linguística, no entanto, não é valorizada nem pela população local, nem pela política linguística implantada, desprezando-se assim uma importante característica do território. Se por um lado, por exemplo, o discurso oficial apresenta o cidadão fronteiriço bilíngue mais preparado para vivenciar a integração regional necessária para a implantação do Mercosul, o projeto, em sua idealização, desconsidera práticas linguísticas locais (na fronteira) como o portunhol.

Também é importante mostrar que a mudança de entendimento com relação à noção de fronteira propiciou uma política linguística que vê aquele território como uma zona fronteiriça bilíngue. As línguas espanhola e portuguesa mudam de status naquele território, elas passam de língua estrangeira a segunda língua. Como afirmamos no capítulo III, esse movimento desperta os atores da zona de fronteira para a questão linguística que está ligada a sua própria territorialização e identidade.

Outras conclusões, que julgamos secundárias, também emanaram de nossa pesquisa: a primeira descola-se da análise dos diferentes atores que atuaram no projeto. Idealizado por técnicos dos dois Ministérios da Educação, do Brasil e da Argentina, contando com a consultoria de universidades, o projeto foi operacionalizado por professores das Escola de Educação Básica Dr. Theodureto Carlos de Faria Souto de Dionísio Cerqueira e a Escuela de Frontera de Jornada Completa N° 604 de Bernardo de Irigoyen. A experiência das Escolas Bilíngues de Fronteira tenta aproximar, de maneira pioneira, as escalas nacional e local: ao mesmo tempo em que ela é uma iniciativa dos Estados Nacionais, materializa-se através de atores locais.

Uma outra consideração, surge da comparação do PEIBF com as experiências da Comunidade Europeia e do Canadá. O PEIBF apresenta proximidade com as políticas de ensino de língua da Comunidade Européia. Vimos no capítulo dois como a Comunidade Européia dispensa grandes recursos visando o multilinguismo garantindo que os cidadãos europeus falem pelo menos duas línguas além da sua língua materna e como vimos, a política linguística do PEIBF é a promoção do português e do espanhol como L2 nas cidades de fronteira. Quando comparado com o caso do Quebeque, na sua relação com o Canadá, percebemos também proximidades em relação ao respeito às minorias linguísticas e no combate à supremacia de línguas hegemônicas.

Também nos parece importante ressaltar que a região de fronteira estudada apresenta traços territoriais importantes e por vezes

contraditórios: ao mesmo tempo que ele revela situações frequentes de interações de diversas ordens: culturais, econômicas, sociais etc, resultantes de sua formação socioespacial marcada pela tardia definição dos limites internacionais entre os dois países (como já havia assinalado Ferrari, 2011), a fronteira entre Argentina e Brasil na região onde ficam Bernardo de Irigoyen e Dionísio Cerqueira é marcada por diferenças identitárias que ficaram evidenciadas na implantação do PEIBF.

Por fim, não podemos deixar de assinalar a reprodução do distanciamento não apenas geográfico entre as capitais dos dois países, onde as políticas de fronteira são pensadas e as cidades alvo dessas políticas, localizadas nas regiões de fronteira. Essa distância marcou a ausência ou a descontinuidades de políticas públicas destinadas para as populações fronteiriças. A presença dos dois ministros da educação dos dois países no ato de implantação das escolas bilíngues pioneiras na fronteira, não foi suficiente para garantir a continuidade do projeto, que parece ter perdido o vigor inicial e mesmo perdido muitas das características pensadas por seus idealizadores, inclusive seu traço mais marcante: o bilinguismo.

Outras questões emergiram de nossa pesquisa e merecem outras pesquisas que avancem nas respostas aos questionamentos que surgem da reflexão sobre território de fronteira, identidade fronteiriça, políticas de integração: como considerar as identidades locais na definição de políticas públicas de integração das zonas de fronteira? Como a língua pode ser, ao mesmo tempo, fator de integração e fator de identidade que separa as populações vizinhas em zonas de fronteira? Como a noção de território pode ser usada em zonas de fronteira que ao mesmo tempo separam e unem fluxos e populações? Especificamente em relação ao PEIBF, como a compreensão do território de fronteira pode auxiliar para a definição de políticas linguísticas específicas para a fronteira?

REFERÊNCIAS

AGROSOFT BRASIL. **Mercosul completa 20 anos e integração continua sendo prioridade**. 2011 Mar. 26. Disponível em: <<http://www.agrosoft.org.br/agropag/217503.htm>>. Acesso em: 13 Nov. 2011.

AREND, H. **Da violência**. Brasília: Ed. da UNB, 1985.

ARGENTINA. Ley n° 26.468, 17 Diciembre de 2008, Torna obrigatória a oferta do português em todas as escolas argentinas de nível secundário, no caso das cidades fronteiriças com o Brasil, também a oferta da língua em escolas primárias. Registrado Bajo el n° 26.468, Buenos Aires, 2008. Disponível em: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/13516.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2014.

ARGENTINA; BRASIL. **Proyecto** “Modelo de enseñanza común en escuelas de zona de frontera, a partir el desarrollo de un programa para la educación intercultural, con énfasis en la enseñanza del portugués y el español”. Buenos Aires, 2004.

BECKER, B. Significância contemporânea da fronteira: uma interpretação geopolítica a partir da Amazônia Brasileira. In: AUBERTIN, C. (Org.). **Fronteiras**. Brasília: Ed. UnB, 1988. p. 60-89. Disponível em: <http://horizon.documentation.ird.fr/exl-doc/pleins_textes/pleins_textes_7/b_fdi_03_01/37776.pdf>. Acesso em: 12 out. 2010.

BLOG DA CDIF/SC. Temas prioritários para região da Faixa de Fronteira serão discutidos em Chapecó. 22 Out. 2013. Disponível em: <<http://geonota100.blogspot.com.br/2012/11/mercosul.html>>. Acesso em: 26 fev. 2014.

BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. **Dicionário de política**. Trad. e org. J. Ferreira. 5. ed. Brasília: Ed. da UnB, 2004.

BRASIL. Ministério da Integração Nacional. Secretaria de Programas

Regionais. Programa de Desenvolvimento da Faixa de Fronteira. **Proposta de Reestruturação do Programa de Desenvolvimento da Faixa de Fronteira**. Brasília: Ministério da Integração Nacional, 2005.

BRASIL. Ministério da Integração Nacional. **Programas e Ações**: Secretaria de Desenvolvimento Regional. Brasília: MIN, [2011]. Disponível em: <<http://www.integracao.gov.br/web/guest/programas-e-acoes-sdr>>. Acesso em: 16 jan. 2014.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Plano Plurianual 2012-2015. **Anexo X – Programas Temáticos**. Brasília: MPOG, 2011. Disponível em: <http://www.integracao.gov.br/c/document_library/get_file?uuid=e008bc1e-64bb-4eab-ac09-50451032c336&groupId=10157>. Acesso em: 16.jan.2014

_____. Comitê de Articulação Federativa (CAF). Grupo de Trabalho Interfederativo de Integração Fronteiriça (GTI). **Bases para uma Proposta de Desenvolvimento e Integração da Faixa de Fronteira**. Brasília: Ministério da Integração Nacional, 2010. Disponível em: <http://www.integracao.gov.br/c/document_library/get_file?uuid=ab3fd20-dcf6-43e1-9e64-d6248ebd1353&groupId=10157> Acesso em: 12 Out. 2010.

_____. Presidência da República. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, **D.O.U.** de 23 de dezembro de 1996, p. 27833, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 12 out. 2013.

_____. Presidência da República. Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Brasília, **D.O.U.**, de 08 agosto de 2005, p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm>. Acesso em: 10 fev. 2014.

BRASIL; ARGENTINA. Ministério da Educação e Ministerio de Educacion, Ciencia Y Tecnologia. **Escolas de Fronteira**, Brasília e Bueono Aires: MEC; MECT, 2008.

BRUNET, R. et al (Org.). **Les Mots de la Géographie, dictionnaire critique**. Collection dynamiques du territoire. Paris: RECLUS – La documentation Française, 1993.

CANADÁ. Portail Québec. 2013. Disponível em: <<http://www.gouvqc.ca/portail/quebec/pgs/commun/?lang=fr>>. Acesso em: 15 Dec. 2013.

CLICRBS CHAPECÓ. **SDR Dionísio Cerqueira visita obras do Parque Turístico Ambiental**. 21 de maio de 2012. Disponível em: <<http://wp.clicrbs.com.br/chapeco/2012/05/21/sdr-dionisio-cerqueira-visita-obras-do-parque-turistico-ambiental/?topo=77,2,18>>. Acesso em: 21 Jul 2013.

CARNEIRO FILHO, C. P. **Interações nas cidades-gêmeas na fronteira Brasil-Argentina: São Borja/Santo Tomé – Itaqui/Alvear**. 2008, 95 f. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

CORRÊA, G.C. P. **Fronteiras como zonas para a integração regional: a cooperação entre São Borja (Brasil) e Santo Tomé (Argentina)**. 2008, 223 f. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2008.

CRISTOFOLI, M. S. **Políticas de línguas estrangeiras na educação básica: Brasil e Argentina entre avanços e percalços**. 2010, 208 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

DALINGHAUS, I. V. **Alunos brasiguaios em escola de fronteira Brasil/Paraguai: um estudo lingüístico sobre aprendizagem do português em Ponta Porã, MS**. 2009. 164 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2009.

DIAS, L.; FERRARI, M. Territorialidades transfronteiriças na zona da fronteira seca internacional Brasil-Argentina. In: _____. **Territorialidades humanas e redes sociais**. Florianópolis: Insular, 2011. p. 147-63.

DIETZ, C. I. **Cenários contemporâneos da Fronteira Brasil-**

Argentina: infra-estruturas estratégicas e o papel dos atores no processo de cooperação/integração transfronteiriça. 2008, 238 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

DISCURSO PRIMEIRO MINISTRO DA FRANÇA. Quelle politique pour le français et le plurilinguisme? Intervention du premier ministre à l'occasion de l'installation du Conseil supérieur de la langue française, 1999. 16 Nov. 1999. Disponível em: <<http://www.dgllf.culture.gouv.fr/politique-langue/europe-langues.html>>. Acesso em: 21 Jul 2013.

DORION, H.; LACASSE, J.-P. **Le Québec:** territoire incertain. Québec: Septentrion, 2011. (Collection Territoires (Sillery, Québec))

DUNN, K. Interviewing. In: HAY, I. (Ed.). **Qualitative Research Methods in Human Geography**. 2. ed. New York: Oxford University Press, 2005. p. 79-105.

ESPÍRITO SANTO, M. M. **De Oiapoque a Saint-Georges:** uma pesquisa sociolinguística em meio escolar na fronteira Brasil-Guiana Francesa. 2009, 108 f. Dissertação (Mestrado em Letras)- Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

FERRARI, M. Conflitos Políticos na definição dos limites entre o Brasil e Argentina: a questão de Palmas ou Misiones (1857 e 1895). In: **Anais do X ENCONTRO DE GEÓGRAFOS DA AMÉRICA LATINA**, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

_____. Os sentidos da fronteira. In: FERRARI, M.; PEREIRA, E. (Orgs.). Dossiê abordagens geográficas. **Grifos**. Chapecó, v. 16, n. 22/23, p. 123-46, 2007.

_____. **Interações transfronteiriças na zona ne fronteira Brasil-Argentina:** O Extremo Oeste de Santa Catarina e Paraná e a Província de Misiones (Século XX e XIX). 2011. 445 f. Tese (Doutorado em Geografia)- Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

FERREIRA, R. B. **Governança, associativismo e configuração socioterritorial:** reflexões a partir da experiência de Montreal (Canadá)

na gestão do lazer. 2013. Tese (Doutorado em Planejamento Urbano e Regional)- Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional (IPPUR), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

FIORIN, J. L. Considerações em torno do Projeto de Lei nº 1676/99. In: FARACO, C. A.(org.) **Estrangeirismos**: guerras em torno da língua. São Paulo: Parábola Editorial, 2002. p. 107-25.

GAYON, Benjamin. Construction identitaire et coopération transfrontalière au Pays Basque. Tours: Projet de fin d'études. Département Aménagement, 2011.

GOMES, P. C. C. **A condição urbana**: ensaios de geopolítica da cidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002, 304 p.

HAESBAERT, R. **O mito da desterritorialização**: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011a.

HAESBAERT, R. O território e a nova des-territorialização do Estado. In: DIAS, L.; FERRARI, M. **Territorialidades humanas e redes sociais**. Florianópolis: Insular, 2011b. p. 17-37.

HAESBAERT, R. Dos múltiplos territórios à multiterritorialidade [Conferência]. In: Programa de Pós-Graduação em geografia da UFRGS, Curso de geografia da ULBRA e AGB. I Seminário Nacional sobre múltiplas territorialidades. 23 de setembro de 2004. Anais... Porto Alegre, 2004.

IPOI. INSTITUTO DE INVESTIGAÇÃO E DESENVOLVIMENTO EM POLÍTICA LINGUÍSTICA. **Relatório de Visita Técnica**. Florianópolis: Ipol, 2004.

_____. **Levantamento Sociolinguístico da Fronteira Brasil-Argentina**. Florianópolis, 2005.

KRAUS, P. A. **A Union of diversity**: language, identity and polity-building in Europe. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.

LEFFA, V. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDERSON, P. **Tópicos de Linguística Aplicada**: o ensino de

línguas estrangeiras. Florianópolis: Editora UFSC, 1988. p. 211-36.

LÓPEZ, L. **Relatório Projeto Escolas Bilíngües de Fronteira**. Reunião Técnica Binacional. Brasília, 2005.

MACHADO, P. P. **Lideranças do Contestado**: a formação e a atuação das chefias caboclas (1912-1916). Campinas: Ed. Unicamp, 2004.

MACHADO, L. O. Limites, fronteiras e redes. In: STROHAECKER, T. M. et al. **Fronteiras e espaço global**. Porto Alegre: AGB – Porto Alegre, 1998. p.41-49,

_____. Integração na faixa de fronteira. **Revista Espaço Regional**. Ano IV, nº 04, p. 6-8, dez. 2009.

MERCOSUL. **Sobre o Mercosul**. 2011. Disponível em: <http://www.mercosur.inth_generic.jsp?contentid=661&site=1&channel=secretaria&&seccion=2>. Acesso em: 03 jul. 2011.

MERCOSUL EDUCACIONAL. Documentos. Planos. **Plano Estratégico do SEM 2001-2005**. Brasília, 2001.

_____. Documentos. Planos. **Plano de Ação do SEM 2006-2010**. Brasília, 2006.

_____. Documentos. Planos. **Plano de Ação do SEM 2011-2015**. Brasília, 2011.

_____. **Portal do Mercosul Educacional**. 2014a. Disponível em: <www.sic.inep.gov.br>. Acesso em: 25 Jan. 2014.

_____. Portal do Mercosul Educacional. **Instâncias do Setor Educacional do Mercosul**. 2014b. Disponível em: <<http://www.sic.inep.gov.br/pt-BR/mercosul-educacional/instancias.html>>. Acesso em: 05 Fev. 2014.

MERCOSUR. **Escuelas de Frontera**. Documento Marco Referencial de Desarrollo Curricular. (sd)

MERCOSUR. **Plan Del Sector Educativo Del Mercosur 2006-2010**, Assunção: Mercosur, 2006.

RÉPUBLIQUE FRANÇAISE. Ministère de L'Immigration, de L'Intégration, de l'Identité Nationale et du Développement Solidaire. **Circulaire NOR IMIC-10/00099/C**, de 28 de janeiro de 2010. Paris: IMIC, 2010. Disponível em: <http://circulaire.legifrance.gouv.fr/pdf/2010/02/cir_30430.pdf>. Acesso em: 12 Out. 2013.

RÉPUBLIQUE FRANÇAISE. Ministère de la Culture et de la Communication de la France. Délégation générale à la Langue Française et Aux Langues de France. Politique Linguistique du Gouvernement, 2013. Disponível em: <<http://www.dgflff.culture.gouv.fr/publications/dgflff.pdf>>. Acesso em: 22 Out 2013.

MOURA, S. A. **Com quantas línguas se faz um país?** Concepções e práticas de ensino em uma sala de aula na educação bilíngüe. 2009. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

OLIVEIRA, P. S. Caminhos de construção da pesquisa em ciências humanas. In: **Metodologia das ciências humanas**. 2. ed. São Paulo, Hucitec / Ed. da UNESP, 2001. p. 17-26.

PEREIRA, J. H. V. Diversidade cultural nas escolas de fronteiras internacionais: o caso de Mato Grosso do Sul. **Revista Múltiplas Leituras**, v.2, n. 1, p. 51-63, jan. / jun. 2009.

PERTILE, N. **Formação do espaço agroindustrial em Santa Catarina**: o processo de produção de carnes no oeste catarinense. 2008. 318 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

SAGAZ, M. R. P. **Projeto Escolas (Interculturais) Bilíngues de Fronteira**: análise de uma ação político linguística. 2013. 170f. Dissertação (Mestrado em Linguística)– Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

SANTOS, M. O dinheiro e o território. **Revista GEOgraphia**. v. 1, n. 1, p. 7-13, 1999.

SMITH, A. L'espace public européen: une vue (trop) aérienne. **Critique internationale**, n. 2, 1999.

SOUZA, L. R. F. Três cidades em um só aglomerado urbano - Barracão/PR, Dionísio Cerqueira/SC e Bernardo de Irigoyen (Argentina). In: **SKYSCRAPERCITY.COM**. 2011 Jun. Disponível em: <<http://www.skyscrapercity.com/showthread.php?t=1409240>>. Acesso em: 30 Set. 2013.

SOUZA, M. J. L. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO, I. E.; GOMES, P. C. C.; CORRÊA, R. L.(Orgs.). **Geografia: conceitos e temas**. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2003. p. 77-116.

STURZA, E. R. **O espanhol do cotidiano e o espanhol da escola: um estudo de caso na fronteira Brasil-Argentina**. 1994. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1994.

_____. A Educação na Fronteira Brasil –Argentina: Situação Sociopedagógica e Sociolinguística no Ensino do Espanhol. In: **Revista do Centro de Artes e Letras**. Santa Maria: UFSM, 1998.

_____. **Línguas de fronteiras e política de línguas: uma história das ideias linguísticas**. Tese (Doutorado em Linguística)– Instituto de Estudo de Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2006.

THOMAZ, K. M. A política linguística do Projeto Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira do Mercosul: ensino de segunda língua para as áreas fronteiriças. **Revista Línguas & Letras**. v. 11, n. 21, [13f], 2º Semestre de 2010.

TRATADO DA UNIÃO EUROPEIA (Tratado de Maastricht). De 07 de Fevereiro de 1992. Publicado no **JO C** 191, de 29 de julho de 1992. Disponível em:

<<http://eurlex.europa.eu/pt/treaties/dat/1992M/htm/1991M.html#000100001>>. Acesso em: 29. nov. 2013.

UNIÃO EUROPEIA. **Legislação**. 2013. Disponível em: <http://europa.eu/pol/mult/index_pt.htm>. Acesso em: 29 nov. 2013.

UNIVERSITÉ STENDHAL - GRENOBLE 3. **Programa Galatea.** 2013. Disponível em: <<http://galatea.u-grenoble3.fr/>>. Acesso em: 30 abr. 2013.

VAZ, A. C. **Cooperação, integração e processo negociador:** a construção do Mercosul. Brasília: IBRI, 2002. 306p.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUADRO DE ENTREVISTADOS

Identificação do Entrevistado	Data da entrevista	Local	Instituição	Função	Tipo de Entrevista	Relação com a pesquisa
A	Fev/2013	Dionísio Cerqueira/SC	Escola brasileira	Professora escola brasileira (início)	Semi-estruturada	Primeira professora do PEIBF na escola brasileira.
B	Abril/2013	São Bernardo do Campo/SP	MEC	Coordenadora MEC brasileiro	Estruturada	Relação com a pesquisa: iniciou e acompanhou durante anos a implantação do PEIBF representando o Brasil (MEC)
C	Fev/2013	Florianópolis/SC	IPOL / OBEDF	Assessora IPOL / Coord. OBEDF	Semi-estruturada	Atuou de maneira intensa na implantação do PEIBF como assessora na fronteira do Paraná com a Argentina e atualmente tem uma visão ampla da evolução e dos desdobramentos do PEIBF pelo fato de ser coordenadora do Observatório da Educação na Fronteira.
D	Mai/2013	Bernardo de Irigoyen - AR	Escola argentina	Coordenadora escola argentina	Estruturada	Coordenadora do PEIBF na escola argentina
E	Mai/2013	Dionísio Cerqueira/SC	SDR Dionísio Cerqueira / Prefeitura Municipal de Dionísio Cerqueira	Vice-Prefeito e ex-Secretário Regional	Estruturada	Participou da implantação do PEIBF como representante da Secretaria de Educação do Estado de SC; atual vice-prefeito de Dionísio Cerqueira