

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DOUTORADO

CRISTINA BOHN CITOLIN

EU FALO, TU HABLAS, VOS HABLÁS,
NÓS ENSINAMOS E APRENDEMOS JUNTOS:
AULAS DE LÍNGUAS EM CURSOS BINACIONAIS

SÃO LEOPOLDO

2013

CRISTINA BOHN CITOLIN

EU FALO, *TU HABLAS, VOS HABLÁS,*
NÓS ENSINAMOS E APRENDEMOS JUNTOS:
AULAS DE LÍNGUAS EM CURSOS BINACIONAIS

Tese apresentada como requisito parcial para a
obtenção do título de Doutor, pelo Programa de Pós-
Graduação em Educação da Universidade do Vale do
Rio dos Sinos – UNISINOS
Área de concentração: Educação

Orientador: Prof^ª Dr^ª Mari Margarete dos Santos
Forster

São Leopoldo

2013

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C581e

Citolin, Cristina Bohn

Eu falo, tu hablas, vos hablás, nós ensinamos e aprendemos juntos: aulas de línguas em cursos binacionais / Cristina Bohn Citolin. - - São Leopoldo: UNISINOS, 2012.

192 f.

Orientadora: Prof^a Dr^a Mari Margarete dos Santos Forster
Tese (doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, RS, 2012.

1. Educação 2. Ensino de línguas 3. Língua espanhola
4. Docência compartilhada 5. Fronteira Brasil-Uruguai
6. Cursos binacionais 7. Turmas bilíngües I. Forster, Mari Margarete dos Santos II. Título

CDU: 37:811.134.2

Catalogação na Publicação: Alessandra Isnardi Lemõns - CRB 10/1287

CRISTINA BOHN CITOLIN

EU FALO, *TU HABLAS, VOS HABLÁS,*
NÓS ENSINAMOS E APRENDEMOS JUNTOS:
AULAS DE LÍNGUAS EM CURSOS BINACIONAIS

Tese apresentada como requisito parcial para a
obtenção do título de Doutor, pelo Programa de Pós-
Graduação em Educação da Universidade do Vale do
Rio dos Sinos – UNISINOS
Área de concentração: Educação

Orientador: Prof^ª Dr^ª Mari Margarete dos Santos
Forster

Aprovada em 11 de janeiro de 2013.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª Dr^ª Carmem Lúcia Lascano Pinto – IFSul

Prof. Dr. Luís Henrique Sommer – UNISINOS

Prof^ª Dr^ª Mari Margarete dos Santos Forster – UNISINOS

Prof^ª Dr^ª Maria Isabel da Cunha – UNISINOS

Prof. Dr. Maurício César Vitória Fagundes – UFPR

Dedico esta tese àqueles
que fazem da Fronteira da Paz um lugar de
aprendizado, através dos cursos binacionais. Em
especial, às colegas da área de línguas,
parceiras desta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

São muitas as vezes que preciso dizer “Obrigada!”, a tantas pessoas queridas... Sem vocês, eu não teria conseguido. MUITO OBRIGADA...

... A Deus pela bênção da vida;

...A meu esposo Fausto, pelo amor e companheirismo perseverante;

...A meus pais Olavo e Teresinha, irmãos Thiago e Andréia; Clarice, Juarez, Cleusa, Ana, Junior, Isabella e demais familiares, pelo amor, apoio e compreensão constantes;

...A meu tio Roque, por tudo o que com ele aprendi;

...À minha sempre orientadora, prof^a Dr^a Mari Margarete dos Santos Forster, pelo carinho, atenção, sensibilidade e exemplo que educam;

...Aos professores componentes da banca examinadora, pelas contribuições e ensinamentos;

...Aos colegas do IFSul, especialmente Alcione, Cristina, Circi, Vivian e Alessandro, sem os quais esta pesquisa não seria possível, também à Lia Pachalski e a Jair Jonko, pela acolhida, disponibilização de materiais e pelo apoio;

...Às colegas do CETP-UTU, Laura e Mildre, pelo afeto, amizade e enorme contribuição a esta pesquisa;

...Aos colegas do IFRS - Câmpus Bento Gonçalves, principalmente Carina, Édson, Gisele, Lilian, Juraciara e Tiago, pela compreensão, confiança e apoio;

...À amiga Glenda, pelo carinho e enorme contribuição, através das gravações de entrevistas em espanhol;

...A todos os colegas do Doutorado, em especial, a Goy e Suzana, meus grandes amigos, confidentes e companheiros; e à Marta e Maristela, amigas queridas, pelo carinho e parceria que a distância não consegue apagar;

...Aos colegas dos grupos de pesquisa, “Formação de Professores e Práticas Pedagógicas” e “Formação de Professores, Ensino e Avaliação”;

...A todos os meus professores;

...À Capes e à UNISINOS por tornarem possível a realização desta pesquisa;

*...À Loinir, Saionara e Carol, queridas secretárias e amigas, do PPGEDU UNISINOS,
durante o curso de Doutorado, pela atenção, carinho, amizade e profissionalismo!*

... Aos bolsistas do PPGEDU pelo apoio e atenção, em especial à Tatiane Costa Leite;

...A todos os meus professores!

Língua

*Esta língua é como um elástico
que espicharam pelo mundo.
No início era tensa,
de tão clássica.
Com o tempo, se foi amaciando,
foi-se tornando romântica,
incorporando os termos nativos
e amolecendo nas folhas de bananeira
as expressões mais sisudas.
Um elástico que já não se pode
mais trocar, de tão gasto;
nem se arrebenta mais, de tão forte.
Um elástico assim como é a vida
que nunca volta ao ponto de partida.*

Gilberto Mendonça Teles

RESUMO

Esta pesquisa foi realizada junto aos primeiros cursos técnicos binacionais oferecidos pela Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, no Brasil, em parceria com *Consejo de Educación Técnico Profesional – Universidad Del Trabajo Del Uruguay*, no Uruguai. Buscou analisar e discutir dados sobre uma das interfaces desse projeto-piloto do Ministério da Educação brasileiro, capitaneado pela SETEC/MEC, na fronteira entre os dois países: o ensino de línguas. As ponderações orientam-se pela seguinte questão de pesquisa: “Quais concepções, práticas e saberes estão em construção e ação no ensino e na docência de línguas em cursos técnicos binacionais, na fronteira entre Brasil e Uruguai?”. A metodologia utilizou-se da triangulação entre dados oriundos de entrevistas semiestruturadas, de análise documental e de gravações de reuniões binacionais, tratados com o aporte teórico-metodológico da Análise de Conteúdo. Os sujeitos deste estudo são seis professores da área de línguas, brasileiras e uruguaias, e um gestor. Os dados revelaram que há aprendizagens significativas construídas através da ação docente neste contexto, especialmente por meio da docência compartilhada. O trabalho coletivo e colaborativo é identificado como fortalecedor das relações entre as professoras, da formação docente e da construção de processos educativos que alcançam bons resultados. Há afinamento das concepções de língua e ensino das docentes, orientadas ao reconhecimento da cultura, identidade e da variedade linguística da fronteira. Autores como Sturza (2005, 2006), Behares (2010), Bagno (2005, 2006, 2007), Cunha (2010) e Tardif (2002) compõem o referencial teórico.

Palavras-chave: Docência Compartilhada. Ensino de Línguas. Fronteira. Turmas Bilíngues. Formação Continuada.

ABSTRACT

The present research was realized within the first technical binational courses offered by the Brazilian Technologic and Professional Federal Network, in partnership with *Consejo de Educación Técnico Profesional – Universidad Del Trabajo Del Uruguay*, in Uruguay. The aim of the research was to analyze and discuss data about one of the interfaces of this pilot-project of Brazilian Ministry of Education, sponsored by SETEC/MEC, in the border between both countries: the teaching of language. The thoughts orient by the following research question: “What conceptions, practices and knowledges are being built and in action in the learning and teaching of language in binational courses, in the border between Brazil and Uruguay?”. The methodology used the triangulation of data from semi-structured interviews, documental analysis and recording the binational meetings, treated with theoretical-methodological approach of Content Analysis. The subjects of this study are six professors of language, Brazilian and Uruguayan, and a manager. Data revealed that there are significant learning built through docent action in this context, specially by the shared teaching process. The collective and collaborative work is identified as a strengthener of relations among professors, of docent formation and the construction of educative processes that reach good results. There is approximation of language conceptions and docent teaching orientated to the recognizing of border’s culture, identity and linguistic variety. Authors as Sturza (2005, 2006), Behares (2010), Bagno (2005, 2006, 2007), Cunha (2010) e Tardif (2002) compose the theoretical referential.

Keywords: Shared teaching. Language Education. Frontier. Bilingual Classes, Continuing Formation.

LISTA DE SIGLAS

ABC - Agência Brasileira de Cooperação
AC - Análise de Conteúdo
ANEP - *Administración Nacional De Educación Pública*
CASL - Câmpus Avançado Santana do Livramento
CEEP - Comunicação e Expressão em Português e Espanhol
CEFET - Centro Federal de Educação Tecnológica
CETP-UTU - *Consejo de Educación Técnico Profesional – Universidad Del Trabajo Del Uruguay*
CODICEN - *Consejo Directivo Central*
DC - Docência Compartilhada
DPU - Dialetos Portugueses do Uruguai
EAFs - Escolas Agrícolas Federais
ETFs - Escolas Técnicas Federais
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INI-UY - *Instituto Nacional de Estadística*
IF/ IFET- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IFFA - Instituto Federal Farroupilha
IFMG - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais
IFRS - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
IFSul - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense
IPOL - Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística
L1 – Língua Materna
L2 – Segunda Língua
LE – Língua Estrangeira
MEC - Ministério de Educação do Brasil
MEC UY - *Ministerio de Educación y Cultura – Uruguay*
MERCOSUL - Mercado Comum do Sul
PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação
PLANFOR - Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador
PNQ - Plano Nacional de Qualificação
PPC - Projeto Pedagógico de Curso
PROEJA- Programa Nacional de Integração da Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROEP - Programa de Expansão da Educação Profissional
PROJOVEM - Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária
PRONERA - Programa Nacional de Educação e Reforma Agrária
SEM – Setor Educacional do MERCOSUL
SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESC - Serviço Social do Comércio
SESI - Serviço Social da Indústria
SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SUEPRO - Superintendência da Educação Profissional
UNED - Unidade Descentralizada de Ensino
UY - *Uruguay*

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1.1 BUSCANDO REFERÊNCIAS PARA A VIAGEM.....	17
1.2 CONSULTANDO A BÚSSOLA - APONTANDO UM NORTE.....	19
1.3 MUDANDO RUMOS - SULEAR!	22
1.4 PREPARANDO OS MAPAS - QUESTÃO DA PESQUISA	23
1.5 PARCEIROS DA JORNADA	26
1.6 FAZENDO AS MALAS – SUPRIMENTOS PARA A VIAGEM	27
2 O CONTEXTO DA PESQUISA	33
2.1 NAS FRONTEIRAS – IMPACTOS E CONCEPÇÕES.....	33
2.2 FRONTEIRA BRASIL - URUGUAI.....	39
2.3 A FRONTEIRA DA PAZ.....	42
2.3.1 Sant’Ana do Livramento	44
2.3.2 Rivera.....	46
2.4 EDUCAÇÃO TÉCNICA BINACIONAL NA FRONTEIRA BRASIL E URUGUAI – UMA TRAJETÓRIA DE DIÁLOGO E DE ACORDOS	47
2.4.1 Ata de Entendimento IFSul e CETP-UTU: bases legais e objetivos.....	51
2.5 PROJETO INSTITUTOS FEDERAIS DE FRONTEIRA	56
2.6 O CÂMPUS AVANÇADO SANTANA DO LIVRAMENTO	57
2.6.1 Corpo discente – primeiras turmas	59
2.7 O CURSO TÉCNICO EM INFORMÁTICA PARA INTERNET.....	62
2.7.1 Comunicação e Expressão em Espanhol/ Português.....	63
3 O CÂMPUS AVANÇADO E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL.....	67
3.1 TRABALHO E EDUCAÇÃO	67
3.2 ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL	69
3.3 O IFSUL.....	78
3.4 URUGUAI – PARCERIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.....	80
4 ENSINO DE LÍNGUAS NUM CONTEXTO BINACIONAL	84
4.1 LÍNGUA: PARA ALÉM DAS PALAVRAS	84
4.2 LÍNGUA E FRONTEIRA DO BRASIL E DO URUGUAI.....	87
4.3 ENSINO DE LÍNGUAS NA FRONTEIRA DA PAZ	90
5 PERCURSOS METODOLÓGICOS	95
5.1 TRIANGULAÇÃO NA PESQUISA QUALITATIVA.....	96
5.2 APORTE TEÓRICO-METODOLÓGICO – ANÁLISE DE CONTEÚDO	97
5.3 INSTRUMENTOS PARA COLETA DE DADOS.....	102
5.3.1 Entrevista semiestruturada	102
5.3.2 Análise de Documentos	103
5.3.3 Gravação das reuniões binacionais das docentes de línguas	105
6. ANÁLISE DOS DADOS	106
6.1 DOCÊNCIA COMPARTILHADA	108
6.1.1 Antecedentes da escolha pela Docência Compartilhada.....	109
6.1.2 Fazer aula junto: (com)partilhar teorias, vivências e concepções.....	112
6.1.3 Do real e do ideal: condicionantes para a prática	128
6.1.4 Docência compartilhada e área de línguas em turmas binacionais: lugar de construção de saberes, de formação de professores?.....	133
6.2 CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E ENSINO NA FRONTEIRA	144
6.3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, CURRÍCULO E AVALIAÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUA NA FRONTEIRA	165
CONCLUSÃO	172
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	181
APÊNDICE A - QUESTÕES ORIENTADORAS DAS ENTREVISTAS COM AS PESSOAS FONTE..	190

APÊNDICE B - QUESTÕES ORIENTADORAS DA ENTREVISTA COM O GESTOR	191
APÊNDICE C - QUESTÕES ORIENTADORAS DA ENTREVISTA COM DOCENTE DE INGLÊS... 192	192
ANEXO A - QUADRO ILUSTRATIVO DO SISTEMA EDUCACIONAL URUGUAIO	193

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa insere-se no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, em nível de Doutorado, através da linha de pesquisa “Formação de Professores, Currículo e Práticas Pedagógicas”. Seu título anuncia o campo da investigação: os primeiros cursos técnicos binacionais oferecidos pela Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, no Brasil, em parceria com *Consejo de Educación Técnico Profesional – Universidad Del Trabajo Del Uruguay* (CETP-UTU), no Uruguai. Esses se caracterizam como um projeto-piloto do Ministério da Educação brasileiro, capitaneado pela SETEC/MEC, que se configurou como uma iniciativa pioneira, junto à fronteira entre os dois países.

Os cursos de Informática para Internet (BR) e de Controle Ambiental (UY) são oferecidos na localidade gaúcha de Sant’Ana do Livramento e *Rivera*, Uruguai. As turmas são compostas por estudantes dos dois países e o título por eles obtido será certificado pelas duas instituições parceiras no projeto. No Brasil, tal responsabilidade ficou a cargo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul) e, no Uruguai, do *Consejo de Educación Técnico Profesional – Universidad Del Trabajo Del Uruguay* (CETP-UTU).

Revestindo-se de um caráter de ineditismo na América Latina, a implantação e o desenvolvimento dos cursos têm gerado novas experiências, desafios, resoluções e dilemas. Esta pesquisa interessou-se por uma de suas tantas nunces, a área de línguas: atuar como docente de português, espanhol e inglês, em turmas binacionais, numa fronteira conurbada, tem suas particularidades e se mostrou como rico campo de estudo.

Buscando compreender alguns aspectos desse universo, esta pesquisa analisou e discutiu dados que cercam a seguinte questão: “Quais concepções, práticas e saberes estão em construção e ação no ensino e na docência de línguas em cursos técnicos binacionais, na fronteira entre Brasil e Uruguai?”.

Para a consecução desse objetivo, a triangulação entre dados oriundos de entrevistas semiestruturadas, de análise documental e de gravações de reuniões binacionais foi empregada. Como aporte teórico-metodológico, optei pela Análise de Conteúdo e, como sujeitos do estudo, professores da área de línguas e um gestor do curso brasileiro. No *corpus*, há a participação de duas docentes do curso uruguaio, que dividem suas experiências com as brasileiras. Documentos relevantes também foram envolvidos, com vistas à contextualização

do campo e de concepções, como os registros do Projeto Institutos Federais de Fronteira, de leis educacionais brasileiras e uruguaias, de Projetos Pedagógicos dos dois cursos, entre outros. Vale lembrar, porém, que não objetivei um comparativo entre os dois cursos e, sim, uma análise das práticas da área de língua, sem fronteiras.

Apesar da importante parceria das docentes uruguaias, é perceptível, nesta pesquisa, a ênfase ao contexto do Câmpus Avançado de Santana do Livramento, onde ocorre o curso técnico binacional em Informática para Internet. Tal direcionamento se deve ao meu envolvimento com este espaço: ali atuei como docente, participando da implantação do curso.

O texto está organizado em seis capítulos. O primeiro deles, “De Norte a Sul: Trajetórias e Anseios de Educação e Mudança”, apresenta um pouco da minha trajetória pessoal, acadêmica e da pesquisa, bem como intencionalidades, sujeitos do estudo, questões e parcerias teóricas que me colocam em movimento. O segundo, “O Contexto da Pesquisa”, discute temas como a educação no espaço fronteiriço, um breve panorama socioeconômico de Livramento e de *Rivera*, elementos da instituição e do curso brasileiro, bem como bases legais do acordo entre IFSul e CETP-UTU. Na sequência, “O Câmpus Avançado e a Educação Profissional” revela-se como uma pequena inserção no campo da Educação Profissional, com desdobramentos na sua história no Brasil, na sua atualidade no Uruguai e na trajetória do IFSul. A quarta divisão do registro, “Eu Falo, *Usted Habla, Vos Hablás...* Ensino de Línguas num Contexto Binacional” atravessa a questão da língua na fronteira e no espaço em que os cursos binacionais se dão. “Percurso Metodológicos” anuncia o aporte teórico e a metodologia empregados para o tratamento dos dados. Por último, em “Análise de Dados”, desdobram-se as dimensões da análise realizada.

1 DE NORTE A SUL: TRAJETÓRIAS E ANSEIOS DE EDUCAÇÃO E MUDANÇA

*Minha vida é andar por esse país
Pra ver se um dia descanso feliz
Guardando as recordações
Das terras onde passei...*

Luis Gonzaga

Através deste capítulo, apresento-te minha intenção de pesquisa, situando objetivos e anseios presentes nesta investigação. Concretizei-a junto à comunidade do Câmpus Avançado Santana do Livramento¹ do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (doravante IFSul) - integrante da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Estão envolvidas também duas docentes uruguaias, do curso de Controle Ambiental, resultado da parceria com o *Consejo de Educación Técnico Profesional – Universidad Del Trabajo Del Uruguay* (doravante CETP-UTU). As escolhas se devem à implantação de dois cursos técnicos binacionais através das duas instituições.

Convido-te para acompanhar esta caminhada!

1.1 BUSCANDO REFERÊNCIAS PARA A VIAGEM

“Eu, Cristina Bohn Citolin, sou de uma família de agricultores familiares.” Esta declaração, isolada, talvez não represente muito perante um projeto de pesquisa em nível de Doutorado, certo? Talvez não, mas posso explicar... Ela traz a informação explícita de que descendo de um grupo familiar dependente da terra, que dela retira o material para sobreviver. Implicitamente, esse enunciado representa muito mais. Ele carrega consigo muitas histórias entremeadas, unidas por um elo: o da educação. Para que entendas melhor o que me proponho a contar, trago minhas vivências, por onde andei e pretendo caminhar.

Meus pais são do interior do Rio Grande do Sul, mais precisamente do município de Feliz, colonizado por alemães. Vivi minha infância entre a cidade de Novo Hamburgo - onde sempre morei - e a plantação de repolhos, de tomates e de pepinos; entre o pomar de laranjas, goiabas e bergamotas. Brinquei muito; montei arapucas; persegui quero-queros e fiz casa no mato, no lugar de origem de meus parentes.

¹ A título de esclarecimento, convém destacar as distintas grafias do nome do Câmpus Avançado Santana do Livramento e da cidade homônima, registrada como Sant'Ana do Livramento.

Como habitante da “cidade grande”, percebi que a região metropolitana detinha certo *status* ante a chamada “colônia”. Esta identidade urbana acabou por me separar, pouco a pouco, de meu ponto de partida e as visitas ao antigo paraíso foram se tornando cada vez mais espaçadas e rápidas.

Passei por uma adolescência tranquila e cheguei à vida adulta com algumas *certezas* que os espaços por onde passei ajudaram a construir. Estudei em escola privada e segui trabalhando em instituições particulares. Continuei meus estudos na licenciatura em Letras e tudo estava de acordo com os planos: formada, alçaria voos maiores! Tudo estava bem – leia-se estável, até que eu resolvi ingressar no Mestrado em Educação.

Uma das minhas primeiras aulas no programa *Estrito Senso* da UNISINOS foi com a professora Berenice Corsetti. O tema, as cotas raciais para ingresso na universidade pública, à época, era assunto novo e polêmico. Estava feita a discussão: mesmo na condição de bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes, considerava qualquer benefício um incentivo ao ócio e à fragilidade. “Como eu, com tantas dificuldades econômicas, tinha me formado e fazia Mestrado? Ora, pois! Qualquer um podia fazer isso!”. Mal sabia que estava a viver um profundo movimento de volta às minhas raízes, de busca de uma leitura mais limpa, sem tantos entraves de uma visão contaminada por preconceitos e limites.

Aos poucos, fui me identificando com narrativas como as dos colegas Francisco, Janílson e Eliene que, vindos do Nordeste, traziam imagens cheias de ângulos sobre a fome, a discriminação e cenários que só vi na televisão. A essas, somaram-se muitas outras, surpreendentemente próximas. Realizei leituras e participei de conversas que me fizeram chegar mais próximo ao panorama da sociedade brasileira, repleta de desigualdades. Aos poucos, fui abandonando antigas convicções e adotando outras, mais humanas e solidárias. Já disse várias vezes, sem hipocrisia, que a inserção no Programa em Educação, mais do que qualquer coisa, fez de mim *gente* melhor, que sabe o quanto ainda precisa aprender. Devo isso, em grande parte, à minha orientadora, professora Mari Margarete dos Santos Forster.

A dissertação que resultou dessa etapa de minha formação focalizou saberes produzidos e silenciados por professores de português. A pesquisa foi um interessante exercício e motivou reflexões, sendo que participei de muitos eventos da área. Nestes, frequentemente, sentia o julgamento sobre as produções da Educação - alheia ao “território ‘legitimado’ para operar com o português”, a Linguística – como um saber de segunda categoria. “Achismo”, “fragilidade” eram termos usuais nos debates que confrontavam com as concepções de ensino e de pesquisa das Ciências Humanas. Daí, poderíamos discorrer

sobre a grande força da área da língua materna que, apesar das constantes mudanças, *mantém suas estruturas básicas há muito tempo* (BAGNO, 2006). Recorrendo a Bernstein (1998), é possível apontar como esse campo apresenta uma *classificação forte* que, em relação a outros, mantém-se tão rigidamente configurado.

Enfim, segui com minhas indagações e elaborei um projeto para a seleção do Doutorado, aprofundando as questões acerca do ensino da língua. Tudo seguia seu rumo; eu estava segura: construí aprendizagens que me ajudariam a atravessar fronteiras. Até que, no dia da entrevista para ingresso curso, relatei às professoras minhas angústias frente à minha área de formação inicial. A professora Maria Isabel da Cunha disse algo como “se estás tão incomodada com isso, por que ficar presa a esse campo?”. Pronto. A “pulga” estava posta atrás da orelha. Aquele projeto já não me bastava, mas uma mudança como essa exige desacomodação e “consciência de inacabamento” (FREIRE, 2006), o que nem sempre é fácil. Resolvi, pois, topar o desafio. Andei por diferentes espaços, aceitando a posição de aprendente, planando em novas ideias. Curiosamente, a trajetória percorrida levou-me a olhar o campo da língua novamente, mas com novas perspectivas.

1.2 CONSULTANDO A BÚSSOLA - APONTANDO UM NORTE

A partir dessas reflexões, meu panorama se ampliou, especialmente sobre a educação pública brasileira, já que minha experiência sempre se deu na esfera privada. Inicialmente, envolvi-me em amplos debates numa das cidades em que eu morei, Erechim, no Norte do Rio Grande do Sul. Em 2005, assim que mudei para lá, ouvi rumores de que movimentos sociais organizavam-se em torno da conquista de uma escola técnica e de uma universidade federal para a região. Interessei-me pela ideia e, a cada convite divulgado para um evento com debates e participação pública, comparecia.

A primeira vitória da mobilização foi a inauguração do Câmpus Erechim do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Rio Grande do Sul (IFRS). Após várias sessões abertas à comunidade, três cursos foram escolhidos e implantados nas áreas de metal-mecânica, alimentícia e de vestuário. Essas reuniões tomaram um espaço especial em minha trajetória, pois, pela primeira vez, pude ouvir trabalhadores defendendo seu direito à educação para a qualificação profissional. Os dizeres de costureiras, mecânicos e muitos outros, como o de representantes de sindicatos dessas categorias, eram carregados pelo apelo por uma educação gratuita, capaz de ajudá-los a ascender no meio em que atuam. Da mesma forma, a

presença de empresários dos setores envolvidos e suas reivindicações atestavam a urgência da implantação de uma escola técnica na região.

O outro sonho da comunidade erechinense era o de uma universidade pública. Confesso que ao testemunhar uma das primeiras caminhadas, que reuniu alguns poucos jovens em torno do apelo, em sua grande maioria oriunda de famílias de pequenos agricultores, duvidei que esse objetivo fosse atingido. Ledo engano. O movimento Pró-universidade cresceu e, em 29 de março de 2010, as aulas da Universidade Federal da Fronteira Sul Câmpus Erechim começaram.

A cada reunião, identificava-me cada vez mais com o objetivo de trazer a uma região, até então desassistida pelo setor público, uma formação de qualidade. O que mais chamou minha atenção foi a ânsia pelo acesso à educação por parte de agricultores familiares. Provocada pelas explanações realizadas, senti-me tremendamente incomodada. Percebi que os discursos de jovens erechinenses refletiam-se em minha família. Aí estava a chave para me reconectar às minhas raízes, especialmente através de meu tio, José Roque Buchmann que, respeitosamente, apresento-te.

Roque vive até hoje em Feliz. Tenho sua imagem presente: chapéu de palha, pele castigada pelo Sol, botas sujas de barro, enxada sempre por perto - retrato fidedigno de mais um homem que tira do solo seu sustento. O que o destaca, porém, é seu conhecimento. Nas minhas idas à casa da vó, via-o fazer sempre o mesmo percurso: da roça para os jornais, livros, revistas. Ele ama ler. Ama saber mais. Ama o saber. Não há assunto sobre o qual não se possa falar com ele. Senti-me, então, instada a conversar com meu tio e saber, afinal: por que alguém tão disposto a aprender não detém nível mais alto de escolarização?

Este diálogo acabou se tornando memorável. Cumprindo a rotina, ele saiu da plantação e, sabendo que sua fala seria importante para minhas ponderações no projeto de pesquisa do Doutorado, foi tomar banho e colocar uma roupa limpa. Alinhado, juntou-se a mim e à minha avó Alma, então com 93 anos. Esta, feliz em narrar suas lembranças, chegou a apontar que era uma pena eu não estar anotando tudo o que dizia, pois “daria uma história bonita”. Ao saber que no gravador estavam suas palavras, vibrou e ficou orgulhosa da importância de seus dizeres.

Neste encontro, soube que ele ingressou na escola aos sete anos e que andava quatro quilômetros a pé para chegar lá. Não havia sapato. Não tinha lápis. Tinha giz e pedra. O registro feito era apagado quando a pedra ia para a sacola. Em casa, a plantação esperava. O professor era indicado pelo padre e, para lecionar, bastava ter o quinto ano. Vara na mão.

Ninguém podia falar alemão. Cinco classes diferentes na mesma sala. O mesmo livro para todos: “O tico-tico”. Todos sabiam a história de cor – “aprenderam” bem a lição.

Um dia, meu avô Arsênio pediu a ele que lesse uma notícia no jornal “A Nação”. Roque não conseguiu. Algo estava errado. Novo começo: era preciso outra escola. Carroça. Estrada de chão, atoleiro. Mais três irmãos pequenos. Boi, porco, tudo viajando junto. Riacho alto, ponte estreita. Caminho longo. Para. Descarrega. Carrega um caminhão velho; carro não passava. Outra estrada. Barraco sem reboco para se instalar. Tudo bem. Escola nova, boa, das freiras, para estudar. Professor fazendo faculdade!

Esse rápido relato não consegue expressar as dificuldades que foram enfrentadas por meus familiares numa mudança. Meu avô não estudou, mas queria que seus filhos o fizessem. Trabalhou arduamente para mantê-los, tanto que uma das únicas fotos mostra-o de costas, a caminho do trabalho: nem para um retrato podia parar. A plantação esperava.

Ao chegar à nova instituição, meu tio precisou ser matriculado no segundo ano. Não poderia acompanhar o quinto. Não se importou. Tinha aulas de Religião, Desenho, História, Geografia, Matemática e Português. Conheceu várias professoras, a Loiva, a Neusa e a Sueli. Tirou 9.5 e 10. Adorava estudar. Um dia, a superiora, a irmã Hildegundes, propôs uma troca: capina por nota. Mesmo sem querer, Roque capinou. Outros não precisavam fazer isso, mas a plantação esperava. A escola só tinha até o quinto ano. A cidade grande ficava longe. A plantação esperava. As filhas puderam sair, mas a força de guri era necessária. Uma bolsa de estudos apenas para todos da região. Roque não ganhou. Quem ganhou não aproveitou. Meu tio ficou na plantação. Apesar disso, é um mestre de vida e cultura.

Quero esclarecer que, ao trazer essa história, não vejo demérito nenhum na vida no campo. Pelo contrário, alimento profundo respeito por ela. Entristece-me, porém, o fato de que meu tio não teve muitas escolhas. Hoje, diz não ter mais pique para estudar. O tempo passou...

Quando perguntei a ele se gostaria de ter continuado seus estudos, fazer um curso técnico, uma faculdade, ele disse: “Eu gostaria. Lógico.”. De fato, ouvir uma história dessas nos faz pensar o quanto é óbvia a importância da educação e, principalmente, da possibilidade de ingresso para todos. É “lógico” que se queira estar numa escola, numa escola técnica, numa universidade, mas nem sempre isso é possível, por diferentes motivos, incluindo-se a dificuldade de acesso.

1.3 MUDANDO RUMOS - SULEAR!

Nos últimos anos, enunciaram-se projetos com intencionalidades de fortalecer a educação pública, dentre os quais se deu a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Brasil², que, por sua vez, confluuiu à criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Isso exigiu diferentes esforços, como a ampliação do quadro de docentes da Rede por meio de concursos públicos.

Em 2010, fui aprovada num desses certames para atuar como professora do ensino básico, técnico e tecnológico do IFSul Câmpus Avançado Santana do Livramento. Mudança de rumos: “sulear”, como postulava Freire (1997)³ e repetia a professora Cleoni Fernandes, em suas aulas. Dupla responsabilidade: atuar na educação pública com comprometimento e qualidade e ajudar a fomentar o desenvolvimento de uma região bastante atingida por desigualdades sociais.

No meu espaço de trabalho, busquei contribuir com essas metas e conhecer cursos técnicos binacionais. Trata-se de um projeto pioneiro no nosso país: oferecer educação técnica a brasileiros e uruguaios, em turmas mistas.

Como já apontado, o intento tem a parceria do *Consejo De Educación Técnico Profesional – Universidad Del Trabajo Del Uruguay* (CETP-UTU), responsável por implantar um curso técnico binacional, nos mesmos moldes do brasileiro de Informática para Internet, no país vizinho, na área de Controle Ambiental. A iniciativa contempla uma ideia inédita até sua implantação, apoiada em anos de negociações e de acordos entre o Brasil e o Uruguai.

A oferta das turmas de cada curso preveu vagas para 50% de brasileiros e 50% de uruguaios, selecionados de acordo com as legislações de cada nação. As aulas, em sua maioria, decorrem no idioma de origem dos professores, no caso do curso de Informática, em português; Controle Ambiental, espanhol. Assim, falantes de língua portuguesa e espanhola e de Dialetos Portugueses do Uruguai (DPU - popularmente conhecidos como *portunhol*) interagem no mesmo ambiente. Em ambos os contextos, é significativa a carga horária de disciplinas que envolvem o trabalho com línguas, especialmente se considerarmos que se trata de um curso de formação técnica subsequente.

² Histórico da expansão da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica no Brasil disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=52&Itemid=2> Acesso em nov 2010.

³ Paulo Freire utiliza o termo “sulear” em contraposição à conotação ideológica que o vocábulo “nortear” carrega.

O convívio com a variedade linguística ajuda a revisitar minha família, que usa um dialeto do alemão no dia a dia. Esse movimento trouxe, além das lembranças de termos e expressões, o preconceito sofrido pelo meu pai, na escola, em razão da expressão encharcada das origens germânicas. Infelizmente, sabemos que a língua está intimamente ligada ao poder e ao lugar ocupado na sociedade e a expressão distinta dos padrões “cultos” é julgada pejorativa por muitos. Como discutirei mais adiante, interessou-me, dentre vários aspectos, também analisar que posturas e concepções são entrecruzadas nas salas de aula frente à variedade linguística que se impõe na região do projeto.

Volto-me à cidade de Sant’Ana do Livramento, que recebeu o IFSul com a ansiedade de quem tem o maior índice de evasão de habitantes do Rio Grande do Sul, segundo o CENSO 2010⁴ do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. Com a base econômica voltada à agricultura e à pecuária extensiva, distante da capital gaúcha, Livramento viu um encolhimento de 9% de seus moradores em apenas uma década. Muitos daqueles que deixaram a cidade certamente o fizeram pela busca de maior qualificação e trabalho. Perante esse e outros dados preocupantes, levar formação profissional a um contexto tão específico reveste a atuação do Câmpus Avançado Santana do Livramento de expectativas.

Cruzei, por mais de um ano, de Norte a Sul, o Rio Grande do Sul, entre Erechim e Livramento, encontrando anseios comuns, iniciativas valorosas e também dificuldades. Certamente, na Fronteira da Paz, entre o Brasil e o Uruguai, são inúmeros os desafios para que a educação chegue aonde desejos de formação esperam.

1.4 PREPARANDO OS MAPAS - QUESTÃO DA PESQUISA

*Como um velho boiadeiro
Levando a boiada
Eu vou tocando os dias
Pela longa estrada, eu vou
Estrada eu sou*
Almir Sater e Renato Teixeira

Considerando a riqueza dos cenários que se colocam ao longo dessa estrada, pareceu-me relevante analisar movimentos, dizeres e registros em que transparecem práticas, concepções e constructos coligados à docência e ao ensino de línguas no curso técnico binacional em Informática para Internet, oferecido pelo Câmpus Avançado Santana do

⁴ Disponível em: < http://www.censo2010.ibge.gov.br/dados_divulgados/index.php?uf=43>. Acesso em 23 mai 2011.

Livramento, e seus reflexos nas práticas das colegas do curso uruguaio. Em função da parceria entre o IFSul e CETP-UTU e as docentes da respectiva área, ampliei a análise junto a duas professoras de português e de espanhol, desta instituição, atuantes no curso uruguaio de Controle Ambiental.

Associada a essa intenção, esta investigação fundamentou-se na questão de pesquisa: “Quais concepções, práticas e saberes estão em ação e construção no ensino e na docência de línguas em cursos técnicos binacionais, na fronteira entre Brasil e Uruguai?”.

Por essa via, focalizei considerações de professores de línguas, acompanhadas da análise de documentos⁵ e de registros de reuniões binacionais. Foi realizada ainda uma entrevista com o gestor da instituição brasileira, a fim de obter dados que auxiliassem na contextualização da discussão.

Evocou-se o desdobramento dos dados em dimensões, ligadas à atuação docente e ao ensino em turmas binacionais: 1) da docência compartilhada no ensino de língua portuguesa e espanhola em cursos binacionais; 2) das concepções de ensino, língua e fronteira; 3) de práticas pedagógicas, currículo e avaliação no ensino de língua na fronteira.

Questionamentos estavam presentes em minhas inquietações, desde o início do trabalho no CASL, como docente e pesquisadora. Eles orientaram a coleta e a leitura dos dados obtidos:

a) quanto à língua, ensino e fronteira:

- O contexto fronteiriço impacta a atuação docente e o ensino de línguas? Se sim, como?
- Como se concebe a língua na fronteira?
- Como se dá a atuação docente em classes binacionais?
- Como desenvolver os conteúdos, comunicar-se e interagir com os estudantes nas salas de aula binacionais?
- Há singularidades na atuação docente na fronteira, em cursos binacionais?
- Que concepções de língua e de ensino as docentes construíram ou estão construindo? Elas aludem à binacionalidade?
- O ensino de línguas pode favorecer a atuação profissional no país vizinho? Se sim, que estratégias são desenvolvidas para buscar atingir esse intento?

b) quanto à docência compartilhada:

⁵ Entenda-se por documentos o Projeto Pedagógico de Curso, Projeto IFs de Fronteira, *Documentos e Informes Técnicos de la Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública*, atas das reuniões dos Comitês Binacionais, atas de reuniões diversas, especialmente daquelas entre as professoras de línguas dos dois países, entre outros.

- Como se dá o trabalho docente compartilhado no mesmo tempo e espaço, nos cursos binacionais?

- Há dificuldades ou dilemas na docência compartilhada, em turmas de alunos de duas nacionalidades? Se sim, quais?

- De que características se reveste a ação docente compartilhada nos cursos binacionais?

- Como os alunos retornam às professoras a presença de duas docentes em sala de aula?

c) quanto às práticas pedagógicas, currículo e avaliação, em aulas de línguas:

- O currículo da área de línguas, num curso técnico binacional, apresenta particularidades? Há aspectos que podem ser priorizados no currículo de um curso como esse?

- Como avaliar alunos de turmas binacionais?

- Que instrumentos avaliativos são mais utilizados no contexto das turmas binacionais? Por quê?

d) quanto aos saberes docentes em construção e ação na docência em turmas binacionais:

- As docentes apontam aprendizagens significativas através da docência em turmas binacionais?

- Houve alguma mudança nas concepções e práticas das docentes após essa experiência? Se sim, a que elas são atribuídas?

Todas as perguntas convergiram àquela central neste estudo, cercanda-a de variadas matizes, orientadas por objetivos específicos:

- analisar dizeres e documentos relacionados à docência e ao ensino de línguas nos cursos técnicos binacionais de Informática para Internet e de Controle Ambiental;

- reconhecer práticas e concepções oriundas da docência de línguas nos cursos binacionais;

- identificar saberes em construção e ação na atuação docente nos cursos binacionais;

- identificar concepções de docência compartilhada, língua em contexto fronteiriço, avaliação e ensino de línguas, nas turmas binacionais;

- conhecer práticas e iniciativas desenvolvidas no ensino de língua nas turmas binacionais.

1.5 PARCEIROS DA JORNADA

O presente trabalho analisa documentos relevantes e discute ponderações das docentes de línguas, brasileiras e uruguaias, envolvidas no inédito projeto dos cursos binacionais. Efetiva-se a triangulação entre dados oriundos de registros de entrevistas semiestruturadas degravadas (em português e em espanhol); de análise documental e de gravações em áudio de reuniões dos professores de línguas.

Dentre os interlocutores, há cinco (5) *pessoas* chamadas *fonte*, professoras de português e de espanhol do Brasil (3) e do Uruguai (2), responsáveis pelas disciplinas de Comunicação e Expressão em Espanhol/ Português (I, II, III e IV, no Brasil) e de *Portugués/ Español* (I, II, III, no Uruguai). Tais componentes, até o momento (maio de 2012), são desenvolvidos através de momentos de docência compartilhada, com práticas próprias, que têm sido consideradas inspiradoras para outros cursos binacionais.

Há outros dois (2) *sujeitos de apoio*, que alimentam a discussão, dentre eles, uma professora de Inglês Instrumental, do curso brasileiro. Esta escolha se justifica, pois, com seu envolvimento, totaliza-se o número de docentes de línguas que atuam nos cursos binacionais; reconhecem-se suas concepções como participante efetiva das discussões sobre o ensino de línguas nas turmas binacionais; amplia-se a visão do ensino de língua sob a perspectiva instrumental (concepção expressa pela nomenclatura da disciplina em que atua, diferentemente das de Comunicação e Expressão em Espanhol/ Português e de *Portugués/ Español*). Neste caso, não se envolveu um docente uruguaio, já que o curso de *Rivera* não tem inglês em sua grade curricular.

O segundo sujeito de apoio, diretor do CASL, foi elencado em função de a metodologia empregada no ensino de português e de espanhol ter sido primeiramente gestada no Câmpus Avançado Santana do Livramento. Optei por entrevistar o gestor da instituição por seu conhecimento e envolvimento com a implantação dos cursos e da referida proposta, desde seu início.

Aspirei, através desses diálogos, a construir uma visão sobre desafios, dilemas, concepções e saberes, em ação e construção, pelas professoras, no desenvolvimento da docência e do ensino de língua nas turmas de brasileiros e uruguaios.

1.6 FAZENDO AS MALAS – SUPRIMENTOS PARA A VIAGEM

Não é possível empreender uma viagem como esta sem carregar suprimentos que sustentem a trajetória. Por isso, busquei, em bancos de teses e dissertações, periódicos, livros e publicações diversas, outros estudos que pudessem estar identificados com meus objetivos de pesquisa, frente às dimensões que proponho envolver.

A fim de localizar esses trabalhos, alguns descritores foram elencados para a seleção: “*educação e fronteira*”; “*docência e fronteira*”; “*língua e fronteira*”; “*educação em contexto bilíngue*” e “*docência compartilhada*”. Num segundo momento, foi importante acrescentar mais um: “*fronteira Brasil-Uruguai*”. Através desses critérios, manteve-se o foco no eixo *fronteira*, que abarca inúmeros enfoques e está diretamente ligada à ideia de *binacionalidade*, de *ensino binacional*. Estes últimos termos não desencadearam registros coligados à discussão em questão. É possível observar que o número de produções sobre a temática *fronteira* ampliou-se significativamente na última década. Assim, a princípio, não foi elencado um filtro temporal para a coleta. Apesar disso, todas as produções encontradas partem de 1993, com pico de ocorrência entre 2005 e 2010.

Causou-me surpresa a quantidade e a diversidade de trabalhos orientados à Fronteira da Paz, nas mais diversas áreas do conhecimento, como Geografia, Linguística, Antropologia Social, Relações Internacionais e Educação. Há, inclusive, vários registros internacionais acerca da variedade, ensino e políticas linguísticas na região, podendo-se citar publicações na Alemanha, na Espanha e nos Estados Unidos.

No Banco de Teses da Capes, até julho de 2011, onze trabalhos contemplavam o descritor “*educação e fronteira*”, dos quais se destaca a dissertação de Miriane Costa Fonseca “Subsídios para o estudo da educação na área da Fronteira Brasil-Uruguai”, (UFMS, 1993). A autora aborda aspectos constitutivos da história, geografia, economia, cultura e educação, especialmente acerca de práticas pedagógicas, pedagogia linguística, currículos e programas de escolas de educação básica e sua relação com o fracasso escolar.

Quanto à “*docência e fronteira*”, dezesseis ocorrências foram registradas, sendo uma delas relacionada às discussões aqui propostas: “A história dos professores de espanhol nas fronteiras” (UFMS, 2007), de Suzana Vinicia Mancilla Barreda. Apesar de restringir-se à docência da língua espanhola, pontua a atuação docente no espaço fronteiriço e as representações de sujeitos frente a esse contexto.

O descritor “*língua e fronteira*” gerou duzentas e vinte e três ocorrências. Os estudos, em sua maioria, focalizam aspectos literários, fonologia, fenômenos linguísticos oriundos do

contato entre línguas distintas, discursos e espaços de enunciação. Deste universo, “Falar apaisanado: uma forma de designar as línguas na fronteira” (UFSM, 2009), dissertação de Isaphi Marlene Jardim Alvarez; “O jornal como espaço de representação das relações fronteiriças no início do século XX: línguas, sujeitos e sentidos”, de Sara dos Santos Mota (UFSM, 2010); a tese “Línguas de fronteiras e política de línguas: uma história das ideias linguísticas” (UNICAMP, 2006), de Eliana Roza Sturza; e a tese “O sujeito pronominal no português uruguaio da região fronteiriça Brasil-Uruguaí” (USP, 2009), de Silvia Etel Gutierrez Bottaro, destacam-se por oferecer elementos que clarificam a relação entre o português e o espanhol e seus impactos nas salas de aula dos cursos binacionais. Ao descrever fenômenos linguísticos e a relação dos fronteiriços com a língua, amparam as reflexões sobre a docência nas turmas binacionais.

A busca por “*educação em contexto bilíngue*” originou cinquenta e seis títulos, em grande parte destinados à interação de estudantes surdos, em salas de aula bilíngues. Duas dissertações despontam: “Com quantas línguas se faz um país? Concepções e práticas de ensino em uma sala de aula na educação bilíngue” (USP, 2009), de Selma de Assis Moura; e “Mitos e concepções linguísticas do professor em contextos multilíngues” (UFRGS, 2004). A primeira auxilia a reconhecer conceitos, como os de bilinguismo; língua e cultura; educação bilíngue e diversidade cultural e comunicação. A segunda registra concepções de docentes confrontados com contextos multilíngues e suas escolhas pedagógicas. Envolve importante discussão acerca da reprodução, por parte dos professores, de mitos circulantes na sociedade no que tange à valorização de certas expressões linguísticas em detrimento a outras.

Em vista desses achados, apurei os critérios de seleção buscando “*Fronteira Brasil-Uruguaí*”. Assim, vinte e seis estudos foram destacados. O foco das análises é variado, como: fixação de limites geográficos; política exterior brasileira com o Uruguaí; contato linguístico; ações de cooperação na área da saúde, entre outros. Destaque-se a relevância de dois estudos que, mesmo não pertencendo à área da Educação, colaboram com esta proposta: a dissertação de Thais Mere Marques Aveiro, “Relações Brasil-Uruguaí: a Nova Agenda para a Cooperação e o Desenvolvimento Fronteiriço” (UNB, 2006) e a tese de José Luiz Bica de Mélo, “Fronteiras abertas: o campo do poder no espaço fronteiriço Brasil-Uruguaí no contexto da globalização” (UFRGS, 2000). Ao discorrerem sobre articulações políticas e relações internacionais entre Brasil e Uruguaí, os dois estudos trazem luzes a encaminhamentos e intencionalidades que possam vir a cercar a implantação de um curso binacional. Ao ver a fronteira como campo de poder, Mélo agudiza a questão da delimitação de fronteiras concretas e imaginárias e os conflitos que a concernem. Apesar de tomar como

boa parte da análise a questão agrária, suas ponderações colaboram para um maior conhecimento sociológico da região. Já Aveiro traz elementos para o estudo das relações entre os acordos traçados entre Brasil e Uruguai, destacando a “Nova Agenda para a Cooperação e o Desenvolvimento Fronteiriço” que registrava o anseio de implantação de uma escola técnica binacional, já em 2005.

Posteriormente, outros estudos podem ampliar o olhar sobre as relações e interesses que cercam a união de dois países em torno de um projeto de formação profissional, visto que a educação é um dos indicadores de posturas e diálogos entre as nações. Tomemos o exemplo do Uruguai que, em diferentes momentos históricos, buscou sedimentar seu nacionalismo ao ampliar o número de colônias e escolas na linha fronteiriça, impondo o ensino do espanhol *standard*, especialmente entre 1867 e 1878⁶, a fim de neutralizar a influência do português; mas que, a partir de 2008, torna obrigatório o ensino da língua brasileira nas escolas de educação básica.

Nesse mesmo descritor, localizei as dissertações de Sussi Abel Menine Guedes, “Magistério de 2º grau em área de fronteira: busca de aproximação” (UFSM, 1996); de Silvia Lourdes Molinari Sande de Dalessandro, “Brasilguaios ou Urugualeños: Pedagogia Cultural na fronteira traduzida em imagens e palavras” (ULBRA, 2007); e de Letícia Soares Bortolini, “Letramento em uma escola bilíngue da fronteira Uruguai/Brasil” (UFRGS, 2009). Tais pesquisas auxiliam a reconhecer práticas pedagógicas de escolas e professores da educação básica, encharcadas na diversidade cultural e linguística da fronteira, na identidade fronteiriça, no hibridismo cultural e imagens ligadas ao “vai e vem” de cidadãos, alunos e docentes.

Ainda cogitei analisar temas como “*educação profissional na fronteira*”; “*ensino técnico e fronteira*” e “*educação técnica binacional*”, mas não registraram ocorrências válidas a este estudo. Assim, a fim de ampliar as possibilidades de localização via palavras-chave, inseri aos descritores termos como “*educação e internacionalização*” e “*ensino bilíngue*” nas buscas em periódicos (2002-2011). Junto aos exemplares das publicações: “Revista Brasileira de Educação”, “Educação e Pesquisa”, “Educação Profissional: ciência e tecnologia”, “Educação e Sociedade”, “Educação e Realidade” e “Educação em Revista”, nas quais não encontrei artigos debatendo as relações entre Brasil e Uruguai frente à educação, tampouco acerca da educação técnica binacional ou na fronteira em questão. Há, entretanto,

⁶ Mais informações disponíveis em: < http://www.espacoacademico.com.br/073/73esp_juddpt.htm>. Acesso em 13 jul 2011.

várias ponderações acerca da internacionalização, da cooperação internacional, do fluxo de estudantes e de conhecimentos entre diferentes países no que toca ao ensino superior.

Nesse exercício de coleta, identifiquei textos que oferecem subsídios para o debate acerca das relações internacionais e educação. “Educação para a integração: rumo ao MERCOSUL Educacional?”, de Leandro Raizer, publicado na revista “Políticas Educativas” (v.1, 2007) e “O MERCOSUL Educacional e os Desafios do Século 21”, de Moacir Gadotti, editado pelo INEP. Raizer clarifica a estruturação de órgãos responsáveis pelos debates educacionais no MERCOSUL, aponta brevemente as estruturas de ensino de países como Brasil e Uruguai e tópicos da integração através da educação, espaço em que se inserem os cursos técnicos binacionais. Gadotti também se alia a este estudo, pois desenvolve matizes da integração em tempos de globalização, desafios da educação para inclusão, integração e globalização, orientados pela formação multirracial e cultural da América Latina.

As ideias de Jacinto Ordóñez Peñalongo, “*La escuela, diferentes contextos culturales y culturas de frontera*”, na “Revista Brasileira de Educação” (nº23, 2003), por sua vez, reforçam a premissa de que a escola organiza-se como espaço privilegiado de formação, mas que, muitas vezes, esse compromisso não se relaciona ao contexto social e histórico e, conseqüentemente cultural, em que se insere.

Assume destaque o dossiê “Educação Fronteiriça Brasil/Uruguay, Línguas e Sujeitos”, do periódico “Pró-posições” (UNICAMP), em 2010. Seis artigos debatem a língua, o espaço de enunciação fronteiriço e a identidade de professores e estudantes brasileiros e uruguaios. Todos dialogam e amparam esta proposta por estarem diretamente ligados ao contexto da pesquisa. Nenhum deles, porém, toca no ensino técnico binacional.

Há de se destacar instituições e grupos que têm trazido à tona questões relevantes e multidisciplinares, a exemplo de Programas de Pós-graduação, como os da Universidade do Oeste do Paraná (UNIOESTE), através do Mestrado Interdisciplinar em Sociedade, Cultura e Fronteiras; e da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, por meio do Mestrado em Estudos Fronteiriços. Inclui-se também o Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística (IPOL). Eventos também têm apresentado eixos relevantes, como o *I Encuentro de las Ciencias Humanas e Tecnológicas para la Integración en el Conosur*, em que um dos simpósios foi “Diálogos nos Espaços Fronteiriços” e o I Seminário de Gestão em Educação Linguística de Fronteira no MERCOSUL. Não houve, até então, lançamento de anais dos eventos.

Quanto à “*docência compartilhada*”, no Banco de Teses da Capes há três registros, orientados à EaD e a casos de inclusão. A dissertação de Maria Rosângela Carrasco

Monteiro, “Todos os Alunos Podem Aprender: a inclusão de alunos com deficiências no III Ciclo” (UFRGS, 2010), analisa o projeto Docência Compartilhada (DC), vinculado à Educação Inclusiva, no contexto de uma escola pública de Porto Alegre. O texto é importante, pois apresenta perspectivas sobre a prática realizada, a partir da visão dos professores. Um artigo da mesma autora, escrito em parceria com Maria Luisa M. Xavier, “A inclusão chega ao III ciclo - avanços e impasses nos processos de socialização e aprendizagem”, está bastante relacionado a essa pesquisa, também apresentando a DC na perspectiva da inclusão. Apesar de se tratar de realidades e concepções distintas, ajuda a compreender os processos colaborativos como relevantes à ação e formação docente. Outro trabalho, dissertação de autoria de Márcia Alves Bezerra, “Docência em Educação a Distância: Tecendo uma Rede de Interações” (UFPR, 2010), também se relaciona. Mesmo focalizando a EaD, mais especificamente a parceria entre tutores, professores e conteudistas, apresenta dados interessantes acerca da partilha como fator de combate ao isolamento docente. O ensino e a aprendizagem são tidos como responsabilidade compartilhada entre todos. A tese de Vivina Dias Sol Queiroz, “Sentidos e Significados da Docência na Sala de Tecnologia Educacional” (UFMS, 2009), identifica, dentre outros elementos, a DC na sala de aula de tecnologia como alternativa ao desgaste da sala de aula convencional. Apresenta, pelo dizer de seus sujeitos, o reconhecimento positivo de relações compartilhadas, de ajuda mútua, colaboração, troca e cooperação, como favorecedores de melhores condições de trabalho, minimizando dificuldades e frustração com a profissão docente, por exemplo.

O artigo “Processos formativos a partir de práticas inclusivas na educação básica” (2012), de Gilberto Ferreira da Silva, Marta Nörnberg e Suzana Moreira Pacheco, traz resultados de uma pesquisa colaborativa, junto a professores de escolas municipais de Porto Alegre. A partir da análise do processo de pesquisa, formação e escrita colaborativa, um dos temas destacados foi o da DC e do trabalho coletivo, experienciados por meio de projetos vinculados à inclusão, na escola como fatores de inovação. Já os trabalhos “O Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil do Curso de Pedagogia da UnUCSEH/UEG”, de Ivana Alves Monnerat de Azevedo (2011), e “Docência Compartilhada na Educação Infantil: Aprendizagem Autorregulada”, de Ana Paula Pizarro et al. (2011), discutem possibilidades de DC no estágio curricular de Pedagogia, como favorável ao desempenho das estagiárias, que planejam e atuam de forma compartilhada, na Educação Infantil, junto às professoras titulares.

Não há tão grande difusão de trabalhos sobre o tema, em comparação a outros aqui abordados e, ainda assim, não haveria condições de contemplá-los todos. Apesar disso,

chamam atenção os relatos de experiência de professoras que vivenciam a DC, como o texto “Docência Compartilhada – da Reflexão à Ação” (2009), de Márcia Rosa da Luz, Mariela Zamboni Bauer e Tatiana Schuhl dos Santos, focalizando as práticas de uma escola ciclada. Para as autoras, através do trabalho com duas ou três docentes na mesma sala de aula, as dificuldades dos alunos tornavam-se conhecidas pelas parceiras, pois eram vivenciadas por todas e não conhecidas pelo relato da colega. Por outro lado, o número de alunos acompanhados aumentou e o trabalho extraclasse também.

Os textos localizados apresentam concepções e práticas próprias de DC, assim como ocorre nesta pesquisa, através das declarações dos sujeitos. Cabe, assim, relacioná-las às colocações das docentes dos cursos binacionais, levando em consideração seus distintos contextos.

Ante a riqueza do campo da educação, esta proposta pretende aliar-se às produções que dialogam com o tema da educação técnica binacional, atrelando-se a tantas contribuições já registradas acerca da docência, do ensino técnico, dos saberes docentes, do ensino de língua e da educação na fronteira. Tenta colaborar com a área ao se deter nas práticas, concepções e saberes em ação e construção, pelas professoras, na docência e no ensino de línguas dos primeiros cursos técnicos binacionais oferecidos em parceria entre a Rede Federal brasileira e a CETP-UTU.

Vários autores aqui orientam as discussões. Destaque-se, quanto a) à *fronteira*: Jácomo, Machado, Sousa Santos, Mélo e Martins; b) à *educação profissional*: Manfredi, Kuenzer e Frigotto; c) à *língua, ensino e fronteira*: Bagno, Bortoni-Ricardo, Sturza, Carvalho e Behares; d) aos *saberes docentes*: Tardif, Cunha, Pimenta e Gauthier; e) à *docência compartilhada e ao trabalho colaborativo*: Fullan e Hargreaves, Moor, Damiani, entre outros.

2 O CONTEXTO DA PESQUISA

*Cheguei a conhecer velhos gaúchos de chiripá e pé no chão,
gente guapa na esquiva da lei e da miséria.
Contrabandistas que passavam à noite, sigilosos como sorros.
Gente que falava uma mistura de espanhol e português,
um portunhol que, ao invés de fazê-los binacionais,
tornava-os estrangeiros nas duas pátrias.*

Julián Murguía

O Câmpus Avançado Santana do Livramento do IFSul foi implantado na região da Campanha, no Sudoeste do Rio Grande do Sul, a 498 km da capital do estado, Porto Alegre. Trata-se da primeira instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica brasileira a oferecer um curso técnico binacional. Tal inovação deve-se à sua localização junto à “Fronteira da Paz”, entre Sant’Ana do Livramento (Brasil) e Rivera (Uruguai), moldando um contexto peculiar, multifacetado.

Este capítulo visa à aproximação desse panorama fronteiriço, vetor de integração, mas também de conflitos que podem impactar a formação que ali se propõe. O texto parte de diferentes visões acerca do termo “fronteira”; aborda elementos que convergiram à integração entre Brasil e Uruguai; focaliza a Fronteira da Paz; aponta um breve histórico das relações e acordos entre os dois países que possibilitaram os cursos binacionais; e apresenta o Câmpus Avançado Santana do Livramento e o CETP-UTU, instituições parceiras no projeto.

2.1 NAS FRONTEIRAS – IMPACTOS E CONCEPÇÕES

*Não pojava em nenhuma das duas beiras,
nem nas ilhas e croas do rio,
não pisou mais em chão nem capim.*

Guimarães Rosa

Guimarães Rosa escreveu a “Terceira Margem do Rio”, conto em que um homem passa a atravessar as águas de um rio sem atracar em margem alguma. Ele vive o resto dos seus dias numa canoa e, nos seus eternos “ires e vires”, cruza permanentemente uma terceira via, coisa que ninguém compreende. Estar no meio, no “entre”, é algo que exige um novo olhar, compreensão apurada. Essa metáfora, seguidamente vinculada à fronteira, ilustra como, na atualidade, dissertar acerca desta palavra possa ser um exercício difuso, pois se testemunham tempos de globalização, de novas configurações sociais e políticas, de limites

líquidos, da tecnologia que em todo lugar penetra e do entrelace de culturas e identidades - uma terceira margem? Por outra via, há nações que edificam muralhas imaginárias sobre seus territórios, impondo a seus cidadãos regimes autoritários e, muitas vezes, violentos, negando o diálogo aberto com outros povos - margens cercadas.

Tais restrições defrontam-se com perspectivas de estudiosos do tema, como a de que “a fronteira não é exclusivamente uma linha divisória, mas é também um lugar de comunicação. Há muito deixaram de jogar um papel de barreiras separadoras para se converter em lugares de passagem e de intercomunicação” (JÁCOMO, 2004, p.1). Ela passa a se configurar como um espaço híbrido e, nesse constante trânsito, caminham ações de integração, mas também de rejeição.

Acerca disso, identifico o exemplo de Sant’Ana do Livramento e de *Rivera* - Brasil e Uruguai são separados (ou unidos) por uma rua: sem rio, sem margem, fronteira seca. As relações políticas, econômicas e culturais entre os dois países são intensas e constantes de modo a emprestar à região o título metafórico de “Fronteira da Paz”. Este é resultado de um histórico de conflitos e de tratados que levaram a variados traçados de limites e, por fim, a configurações linguísticas e culturais distintas e, ao mesmo tempo, amalgamadas.

Em razão desse contexto tão específico em que se inserem os cursos técnicos binacionais, parece relevante perpassar algumas considerações acerca da fronteira, limites geográficos e suas implicações. Considerando a riqueza do tema, sinto-me instada a perpassar diferentes áreas do conhecimento, numa abordagem multidisciplinar. Assim, divido estas linhas com sociólogos, geógrafos e literatos, uma vez que conhecimento não tem fronteira.

Começamos com definições adotadas pelo Ministério das Relações Exteriores do Brasil, no que tange às fronteiras⁷: a) *Fronteira* - termo genérico, relativo a uma região ou faixa de território abrangente; b) *Limite* - termo exato cuja concepção linear define precisamente o terreno; c) *Delimitação* - fixação dos limites por meio de tratados internacionais; d) *Demarcação* - implantação física dos limites, construção de marcos em pontos determinados; e) *Densificação e caracterização*: aperfeiçoamento sistemático da materialização da linha limite mediante intercalação de novos marcos, com o objetivo de torná-los mais intervisíveis.

Segundo Lia Machado (1998), apesar de o senso comum apontar os dois vocábulos *limite* e *fronteira* como sinônimos, existem diferenças a serem consideradas. A autora parte

⁷ Disponível em: <<http://www2.mre.gov.br/daa/df.htm#item07>>. Acesso em jan 2011.

da análise etimológica e histórica da palavra *fronteira* (o que está na frente), destacando que ela não esteve ligada a nenhum conceito legal, político ou intelectual em sua origem, mas, sim, a fenômenos da vida social espontânea, indicando a margem do mundo habitado. No decorrer do desenvolvimento das civilizações, acima do nível de subsistência, as fronteiras passaram a *lugares de comunicação*, revestindo-se de caráter político, apesar de não corresponderem a um espaço que delimitasse uma unidade política. “Na realidade, o sentido de *fronteira* era não de fim, mas do começo do Estado, o lugar para onde ele tendia a se expandir” (MACHADO, 1998, p.2).

Já o termo *limite*, originário do latim, designaria “o fim daquilo que mantém coesa uma unidade político-territorial, ou seja, sua ligação interna” (*idem*). Ainda segundo a mesma autora, o conceito moderno de Estado reforçou esse sentido político, uma vez que sua soberania está ligada à *territorialização*. Uma nação soberana pode fazer uso da força física, forjar normas de trocas sociais, estruturar formas de comunicação no território controlado por um governo central, entre outras ações. Assim, as diferenças seriam claras: a fronteira volta-se “para fora” e os limites, “para dentro” (*idem*) e tais orientações implicariam distintas caracterizações:

Enquanto a *fronteira* é considerada uma fonte de perigo ou ameaça porque pode desenvolver interesses distintos aos do governo central, o *limite* jurídico do estado é criado e mantido pelo governo central, não tendo vida própria e nem mesmo existência material, é um polígono. O chamado “marco de fronteira” é na verdade um símbolo visível do limite. Visto desta forma, o *limite* não está ligado à presença de gente, sendo uma abstração, generalizada na lei nacional, sujeita às leis internacionais, mas distante, frequentemente, dos desejos e aspirações dos habitantes da fronteira. Por isso mesmo, a fronteira é objeto permanente da preocupação dos Estados no sentido de controle e vinculação. Por outro lado, enquanto a *fronteira* pode ser um fator de integração, na medida em que for uma zona de interpenetração mútua e de constante manipulação de estruturas sociais, políticas e culturais distintas, o *limite* é um fator de separação, pois separa unidades políticas soberanas e permanece como um obstáculo fixo, não importando a presença de certos fatores comuns, físico-geográficos ou culturais (MACHADO, 1998, p.2).

Assim, mesmo que cada nação constitua seu arcabouço cultural dentro de uma “linha” que a separa de outras, “a leveza da zona fronteira torna-a muito sensível aos ventos. É uma porta de vai e vem, e como tal nunca está escancarada, nem nunca está fechada” (SANTOS, 2010, p.154-155). Ela não isola a convivência das comunidades, portanto, “em zona de fronteira há toda uma forma cultural, ocasionada pelos contatos que se pulverizam em face da presença de contingentes populacionais oriundos de diferentes localidades” (PEREIRA, 2009, p.54).

Apesar dessa mobilidade, a linha de fronteira assume contornos variados, de divisão, de delimitação de território e de configuração de identidades nacionais: *“algo tan efímero y simple como una ‘raya’ fue el punto de partida de la separación de gentes que durante milenios habían compartido espacios y modos de y de organización social”* (GIL, 2004, p.1). No caso da Fronteira da Paz, povos que dividiam os mesmos campos passam a se estabelecer de acordo com limites geográficos, convergindo à constituição das línguas espanhol e português como um dos eixos de culturas e identidades diferenciadas. Assim,

os brasileiros e os uruguaios da fronteira, embora próximos geograficamente, encontram-se distanciados por legislações nacionais, por histórias diferenciadas e objetivos distintos, fazendo com que a linha imaginária – a linha de fronteira – adquira conformações objetivas, compondo-se um processo sociocultural complexo (MÉLO, 2004, p.126-127).

Essa complexidade, ainda segundo Mélo (*idem*), é configurada pela proximidade: “diferentemente de regiões distantes de áreas de fronteira geopolítica, nesses lugares – principalmente nas cidades – medidas econômicas ou políticas implementadas afetam imediatamente, positiva ou negativamente, a população vizinha”. Apesar de nações independentes, as decisões do Brasil e do Uruguai se entrecruzam, sendo válido lembrar que nem sempre as resoluções tomadas pelos governos centrais vêm ao encontro dos anseios da população fronteiriça.

Os dois países dispõem de tradições, de memória coletiva e de formas de organização próprias. Frente a isso, os Estados teriam duplo papel, para Santos (2010, p.151):

As culturas nacionais, enquanto substâncias, são uma criação do século XIX, são, como vimos, o produto histórico de uma tensão entre universalismo e particularismo gerido pelo Estado. O papel do Estado é dúplice: por um lado, diferencia a cultura do território nacional face ao exterior; por outro lado, promove a homogeneidade cultural no interior do território nacional.

Cabe refletir acerca de tal função do Estado, no atual contexto, em que o mercado empurra as nações para um processo de globalização neoliberal hegemônica (SANTOS, 2005). Como ficam as fronteiras, especialmente as comunidades que já sofrem os impactos de estarem localizadas distantes de grandes centros econômicos?

Martins (2005) aponta que:

Ironicamente, talvez a própria inexorabilidade da globalização venha a intensificar esses laços fronteiriços: num esforço para superar a pressão homogeneizante de forças socioeconômicas e culturais mais ou menos impostas, as comunidades da

fronteira, pelo convívio de diferenças, fortalecem suas identidades nacionais e regionais (MARTINS, 2005, p.2).

Pensando no caso de Brasil e Uruguai, testemunha-se uma mescla cultural na linha divisória poucas vezes vista, que pode ser exemplificada pelo *portunhol* (DPU - Dialetos Portugueses do Uruguai ou Português do Uruguai) - variedade híbrida empregada por muitos fronteiriços no núcleo familiar e também em sociedade - e pela figura do *doble chapa*⁸, cidadão com dupla nacionalidade. Por isso, para além de uma categorização de fronteira definida pela distância entre as cidades, ligada às noções de espaço ou de território, é relevante considerar por quem ela é habitada e o caráter perene que esse espaço pode assumir, especialmente quando falamos de municípios geminados. Há de se focalizar as relações, identidades e manifestações que se moldam nessa constante transposição de limites geográficos impostos pelas determinações legais.

Perante a Constituição Federal brasileira, “A faixa de até cento e cinquenta quilômetros de largura, ao longo das fronteiras terrestres, designada como faixa de fronteira, é considerada fundamental para defesa do território nacional, e sua ocupação e utilização serão reguladas em lei” (CRFB/88, art. 20, § 2º). A Lei nº 6.634, de 2 de maio de 1979, regulamentada pelo Decreto Federal nº 85.064, de 26 de agosto de 1980, dispõe sobre a Faixa de Fronteira, dissertando sobre vários aspectos, como atividades econômicas, transações imobiliárias, serviços de radiodifusão, entre outros, no limite entre o Brasil e outros países.

Já o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em seu Cadastro de Municípios Localizados na Faixa de Fronteira, classifica cada um deles de acordo com sua posição dentro da Faixa: “fronteiriço, com área parcial ou totalmente na Faixa”. Ainda faz referência à “sede na linha de divisa ou no limite interno da Faixa”.

Pereira (2009, p.53) aponta que, de modo geral, há três distinções para classificar os municípios em área de limites geográficos com outros países. A primeira segue o referendo da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, ou seja, *municípios de faixa de fronteira*, localizados dentro da faixa de 150 quilômetros da linha demarcatória oficial; a segunda denomina os *municípios na linha de fronteira*, próximos a uma faixa de poucos

⁸ Segundo Mélo (2004, p.133), “a expressão tem analogia com a prática, decorrente de Lei – não mais em vigor – que obrigava os moradores das cidades da fronteira Brasil-Uruguai, ao realizarem o licenciamento de veículos, à colocação de placas (chapas) brasileiras e uruguaias ao mesmo tempo”. Ainda de acordo com o mesmo autor (*idem*), no que tange à dupla nacionalidade, “considera-se brasileiro todo aquele que nasce no território nacional (*jus solis*). A legislação uruguaia considera cidadão uruguaio todo o descendente de uruguaio, mesmo nascido em outro país (*jus sanguinis*)”.

metros, que as comissões limítrofes reservam nas fronteiras urbanas e a última, *municípios fronteiros*, chamados de *ciudades geminadas*, por se desenvolverem nos limites de países vizinhos. A autora destaca ainda que “no caso das cidades geminadas em área seca, a separação ocorre unicamente por uma ‘zona neutra’, que é a referida faixa pertencente aos Estados em contato e não pode ser tocada” (idem).

Rivera e Livramento são cidades gêmeas. O Parque Internacional – área turística dividida por Brasil e Uruguai – constitui um marco de limites do território dos dois países. É símbolo de irmandade, ostentando, lado a lado, flâmulas verde e amarela, azul e branca. Tal imagem icônica impele a visão do contexto para além da abordagem conceitual geográfica ou política, apontando para a ideia de *fronteira cultural*.

Fronteiras culturais remetem à vivência, às socialidades, às formas de pensar intercambiáveis, aos *ethos*, valores, significados contidos nas coisas, palavras, gestos, ritos, comportamentos e ideias. Basicamente, a fronteira cultural aponta para forma pela qual homens investem no mundo, conferindo sentidos de reconhecimento (PESAVENTO, 2002, p.36).

Aferro-me, neste trabalho, à *fronteira* como um espaço de confluência, de encontro, de diversidade, de troca; não de limitação ou de mera linha divisória entre dois territórios. Preciso, para isso, trazer o respeito à diversidade cultural e à história, sem esquecer, porém, que onde há convivência pode haver conflito, potencializado por fatores ligados a identidades sociais distintas, aos *ethos* de santanenses e de riverenses.

O caráter binacional, que empresta o ineditismo aos cursos de Informática para Internet e de Controle Ambiental permeia essa reflexão acerca da fronteira. Destaque-se ainda que:

A história política (formando parte da história do Brasil ou do Uruguai, por separado) dessas regiões contrasta, em muitos momentos, com a história social, populacional, cultural e linguística e seus efeitos, no presente. Por diversos motivos, essas diferenças estão implicadas na educação e, por outro lado, têm na educação um dos seus fatores constitutivos (BEHARES, 2010, p.17).

Perante essas afirmações, cabe considerar: as vivências nas salas de aulas dos cursos binacionais podem vir a impactar as concepções e práticas dos docentes de línguas? Podem gerar novos saberes?

2.2 FRONTEIRA BRASIL - URUGUAI

Brasil e Uruguai dividem aproximadamente 1.003 quilômetros de fronteira e, com exceção do entorno da Lagoa Mirim - que separa as populações de Leste e Oeste -, a linha tende a ser um espaço de constante trânsito. Características comuns, como as feições geográficas em que predominam planícies adequadas à pecuária extensiva e à agricultura, especialmente a de arroz, favorecem a integração e o intercâmbio. No Brasil, estão os municípios de Uruguaiana, Quaraí, Barra do Quaraí, Sant'Ana do Livramento, Dom Pedrito, Bagé, Aceguá, Pedras Altas, Erval, Jaguarão e Santa Vitória do Palmar. No Uruguai, os departamentos de *Artigas, Rivera, Cerro Largo, Treinta y Tres e Rocha* (FRANCO, 2001, p.9-33).

Os contornos fronteiriços do Brasil e do Uruguai são resultado de uma história de mais de quatro séculos, permeada por conflitos em que armas e batalhas “garantiam” força e posse. Terras sem linhas divisórias oficiais, inicialmente ocupadas por indígenas, passaram a ser vértice de disputas entre conquistadores portugueses e espanhóis ao longo dos séculos XVII e XVIII. Tratados como o de Madrid (1750), de El Pardo (1761) e de Santo Ildefonso (1777) estabeleciam novos contornos de propriedade entre os dois grupos⁹.

Segundo Franco (2001), depois de muitas lutas, os espanhóis cederam a guarda avançada das missões jesuíticas e do porto marítimo de Rio Grande (1776) aos portugueses, mais ofensivos. “A partir dessa época, as tropas luso-brasileiras e depois aquelas organizadas com elementos locais, estiveram continuamente em missão de vigilância, exploração e cobertura das linhas de penetração castelhana no território sul-rio-grandense” (CAGGIANI, 1986, p.13). As delimitações de fronteira do Tratado de Santo Ildefonso foram aos poucos subjogadas e, em 1801, as divisas transferidas do Taim para o Chuí, do Piratini para Jaguarão e da Coxilha Grande, para os cerros do Jarau. Após vários combates, especialmente após 1810, muitos oficiais que cuidavam das fronteiras passaram a povoar o território limítrofe.

Em vista desse contexto, a expansão luso-brasileira seguiu alheia até mesmo à delimitação territorial imposta pela Província Cisplatina (1821). Áreas foram redistribuídas a brasileiros de modo que “entre 1826 e 1827, 240 léguas e $\frac{3}{4}$ de terras públicas se achavam em poder de súditos brasileiros” (FRANCO, 2001, p.12). A migração brasileira crescia e nem mesmo a independência do Uruguai, em 1828, foi suficiente para detê-la.

⁹ Não me aprofundo na descrição e análise das disputas e consequentes acordos, pois pretendi apenas enfatizar alguns aspectos que fomentaram a histórica relação entre brasileiros e uruguaios, convergindo à criação dos cursos técnicos binacionais.

Ainda segundo Franco (2001), a preparação para a Revolução Farroupilha no Rio Grande do Sul gerava divisões internas e culminou no deslocamento de muitas famílias brasileiras para o país vizinho. Ao fim dessa disputa, eclodiu em terras uruguaias a “guerra grande”, até 1851, configurando as charqueadas gaúchas como escoadouro de gado uruguaio. “Tão expressiva se tornou, em meados do século XIX, a presença brasileira no Uruguai que, 1863, (...) numa população total de 180.000 habitantes, haveria cerca de 40.000 brasileiros” (FRANCO, 2001, p.14). A partir daí, iniciativas políticas no país vizinho tentaram criar medidas oficiais para restrição de ocupação e aquisição de terras por brasileiros. Em seguida, foram estabelecidos, pelo governo de Montevidéu, critérios para a colonização de terras públicas junto à fronteira com o Rio Grande do Sul, bem como a fundação da povoação do que viria a ser *Rivera* (*idem*). Pode-se dizer, assim, que a penetração brasileira em terras uruguaias inicialmente se deu através da aquisição de bens imóveis e da consequente criação de fazendas.

O Uruguai, por sua vez, respondeu com o dinamismo comercial e viário que tinha como fulcro o porto de Montevidéu. Em razão da menor população, precisava manter contato com os países vizinhos e assim, com baixas tarifas, a cidade uruguaia passou a ponto de intermediação de produtos, tanto para a recepção de importações brasileiras da Europa quanto de escoamento de nossos produtos ao exterior. Além do trânsito fluvial pelo Rio Uruguai, estradas de ferro passaram a ligar *Salto* e Montevidéu a Uruguaiana e Itaqui (1887-1888) antes mesmo que estas dispusessem de trilhos até Porto Alegre (só em 1907). *Rivera* passou a estar interligada com a linha férrea uruguaia em 1892, sendo que Sant’Ana do Livramento foi alcançada pela estrada gaúcha apenas em 1912 (*idem*). Em razão da distância de grandes centros econômicos do Brasil, para muitos moradores de cidades fronteiriças, como Livramento, era mais fácil e menos oneroso negociar e estabelecer relações com o Uruguai.

Franco (2001) aponta que, desde cedo, as comunidades locais tenderam a uma “economia solidária e complementar”, que os governos e suas barreiras fiscais nunca conseguiram disciplinar na totalidade. A concessão de *Duty-free shops* em *Rivera* e *Chuy* legitimaria o mais que centenário comércio internacional de varejo. O autor cita o ainda o contrabando, mesmo hostilizado pelos governos, como uma das práticas comuns, persistente até os dias de hoje, parte desse processo de interação há praticamente dois séculos.

Estudos como os de Martins (2005) atualizam a reflexão, apontando que o desenvolvimento precário de muitas das cidades fronteiriças na atualidade se dê em razão de sua localização, na periferia dos seus países. Lembra a autora que, em razão das dificuldades,

ou apesar delas, os laços entre brasileiros e uruguaios subsistem e se ampliam, mesmo que não sejam vistos como impulsionadores de desenvolvimento que poderiam ser: “Tal integração deriva da necessidade de sobrevivência há mais de dois séculos, entre portugueses e espanhóis e seus descendentes. E parece perdurar mais devido ao convívio natural do que pela consciência de ser essa uma condição propícia para revigorar a região” (MARTINS, 2005, p.2).

Franco (2001) pontua ainda que, afora os aspectos econômicos, fenômenos sociais como o de casamentos binacionais fortalecem elos entre os dois países. Eles sempre ocorreram e hoje são comuns famílias compostas por brasileiros uruguaios em *Rivera* e *Livramento*, por exemplo. A tendência nômade da busca por melhores condições de trabalho do proletariado rural local é outro fator, retratado no histórico e constante trânsito pela linha fronteira. É à figura do gaúcho, homem livre que transpassava a cada pouco a divisa, porém, que Franco (2001, p.26) atribui o título de vetor da interação entre as duas nacionalidades. Esse fluxo migratório contínuo seria impulsionado pela pobreza, pela criminalidade e pela possibilidade de fuga aos recrutamentos obrigatórios.

Do contato tão estreito entre brasileiros e uruguaios, decorreu uma interpenetração do português e do espanhol, línguas nacionais dominantes, gerando o popularmente chamado *portunhol*. Talvez se possa dizer que, dentre tantos fatores a serem considerados como integradores entre Brasil e Uruguai, os linguísticos imperem. Assim, este trabalho buscou aprofundar esse matiz.

A fronteira com o Uruguai foi a primeira a ter formação jurídica definida por Tratado de Limites¹⁰ (12/10/1851). Documentos como o da Lagoa Mirim (30/10/1909), a Convenção do Arroio São Miguel (07/05/1913), o Estatuto Jurídico (20/12/1933) e Notas Reversais - Arroio Chuí (21/07/1972) apontam os acordos entre os dois países que, além de terras, dividem necessidades e fragilidades. Os diálogos bilaterais, muitas vezes, são a resposta para a supressão destas:

a cooperação e o desenvolvimento fronteiriços são objeto de diversas iniciativas dos governos brasileiro e uruguaio, que buscam, por meio de distintas ações, atender às necessidades e peculiaridades das populações lindeiras. Além de poder constituir-se em um paradigma de integração fronteiriça no continente sul-americano, a relação entre ambos os países evidencia as dificuldades que cada um dos Estados-Nação tem para cumprir eficientemente com as obrigações que lhes cabem de acordo com a concepção clássica de vínculos entre território, população e governo (AVEIRO, 2003, p.3).

¹⁰ Todos os atos em vigor entre o governo brasileiro e o do Uruguai estão arrolados no *site* do Ministério das Relações Exteriores do Brasil: <<http://www2.mre.gov.br/dai/biuru.htm>>. Acesso em out 2010.

O processo de redemocratização brasileira nos anos 80 conduziu o país à reorientação de sua política externa que, aliada à globalização, ampliou o contato com outras nações (AVEIRO, 2003). Neste contexto, é válido destacar a criação do Mercado Comum do Sul – MERCOSUL (1991), originando o bloco que reúne Brasil, Uruguai e outros países. O estabelecimento da Nova Agenda de Cooperação e Desenvolvimento Fronteiriço (2002), especialmente no que tange à criação da figura do cidadão fronteiriço como um novo instituto jurídico, é outro dado a considerar, nas palavras de Aveiro (2003). A agenda apresenta quatro grupos de trabalho, cuja função é discutir soluções para entraves, inclusive legais: 1) saúde; 2) cooperação policial e judicial; 3) educação e formação profissional; 4) meio ambiente e saneamento (*idem*). Atente-se à importância do terceiro item, coligado ao projeto que aqui se desejou conhecer.

As políticas e iniciativas devem atentar às peculiaridades desse espaço poroso, tais como as descritas por Pucci (2010, p.74):

No tocante à geografia humana, há um detalhe que não se deve perder de vista: na fronteira brasileiro-uruguaia, cada localidade contígua é em si mesma uma fronteira, com características próprias. Nesse sentido, é possível dizer que há “várias fronteiras” entre o Brasil e o Uruguai, com problemas distintos.

Cada par de cidades, no que se refere aos cursos binacionais, constitui uma realidade diferente, que exige distintas ações e propostas, inclusive conjuntas, o que pode constituir um indicador de integração, de interesses comuns, especialmente quando toca à educação.

2.3 A FRONTEIRA DA PAZ

*Soy doble chapa meio touro, meio galo
Fui parido de a cavalo entre Santana e Rivera
Levo na guela a voz das pátrias hermanas
Alma pura e paisana de gaúcho da fronteira.
Gaúcho da Fronteira*

Sant’Ana do Livramento e *Rivera* são duas cidades de fronteira seca, divididas por uma rua. Tal característica facilita e incentiva o constante trânsito de brasileiros e uruguaios na chamada Fronteira da Paz. A metáfora cabe ao cenário que se coloca já que, no lugar de um ferrenho policiamento e de barreiras militares, como em outros lugares de fluxo de estrangeiros, há uma praça arborizada, o Parque Internacional - inaugurado em 1943 -, estabelecendo um *continuum* entre Brasil e Uruguai. O intercâmbio atinge inclusive a

imprensa local, cujo melhor exemplo é o jornal de Livramento “A Plateia”, que publica um caderno em espanhol, em versão impressa e *on line*.

A região recebe grande fluxo de turistas, graças à Zona de Livre Comércio riverense, cujo destaque são os *Duty-free shops* que, junto aos cassinos e à rede hoteleira, atraem milhares de brasileiros em busca de artigos importados. A paridade cambial entre o real e o dólar, favorável à importação, manteve a moeda americana em baixa cotação frente à brasileira por um bom período. Isso mobiliza todas as classes sociais, sendo comum encontrar, nas ruas de *Rivera*, veículos de alto padrão ao lado de ônibus de excursões populares. O ambiente chama atenção: artigos de luxo enfeitam vitrines que ostentam todo o tipo de atrativo e convidam a encher sacolas de compras; restaurantes lotados oferecem a típica *parrillada*; bares cobrem as calçadas de mesas; alto-falantes instalados na Avenida *Sarandí* ecoam *cumbias* e músicas brasileiras.

Perante a pujante descrição cabe um paradoxo, pois, do lado brasileiro, vozes geram críticas a essa movimentação, alegando que a arrecadação gerada se restringe ao Uruguai, uma vez que os turistas usam Livramento como uma “ponte”, consumindo pouco em terras gaúchas. De fato, ao buscar por esta cidade na Internet, grande parte dos resultados apresenta indicações de pousadas e hotéis e a maioria dos *sites* tem orientações sobre compras no país vizinho. Apesar de ser um dos destinos turísticos mais procurados no Rio Grande do Sul, os postos de trabalho gerados ainda não são suficientes para absorver a demanda de Sant’Ana.

Estudos como os de Mélo (2004) favorecem maior compreensão da Fronteira da Paz. O autor problematiza a relação entre os dois povos, trazendo representações acerca da integração, sem deixar de destacar dados que emitem sinais de conflitos. Declarações de atores de diferentes segmentos da sociedade concercem a pesquisa e revelam que: é forte a integração cultural ligada aos fatores linguísticos; o contato entre as famílias, a educação, os constantes deslocamentos, o rádio, a música efetivam as relações; pretende-se que haja ensino do português nas escolas de *Rivera* e de espanhol em Livramento; a integração fronteiriça teria como vetores solidariedade, baixa criminalidade, cordialidade, tradicionalismo, relações familiares e festividades com a presença de autoridades riverenses e santanenses. Em contraste, há problemas sociais em ambas as localidades, como a pobreza histórica, anterior inclusive à formação dos Estados; e um movimento de “pêndulo” gerado entre os dois lados da fronteira, uma vez que o desemprego surge num deles quando o outro é favorecido por questões cambiais e econômicas.

Aspectos conflitantes entre os dois países, à época da pesquisa, estariam ligados: à ausência e ou insuficiência de convênios formais na área política, especialmente na área

sanitária e de produção leiteira; ao fato de os períodos eleitorais não coincidirem nas esferas locais, regionais (departamentais e estaduais) e nacionais no Brasil e no Uruguai – prejudicando acordos duradouros; a migrações internas, especialmente de uruguaios que passaram a morar em *Rivera*, acirrando a disputa pelo mercado de trabalho - já ampliada pelos *doble chapas*, que, a cada virada da situação econômica, buscam colocação na cidade que oferecer mais oportunidades; à diminuição de postos de trabalho, fomentada por crises econômicas e fatores isolados, como o fechamento do Frigorífico Armour (decorrido nos anos 90 e lamentado até hoje); ao abigeato, ao comércio ilegal e à delinquência – muitas vezes gerada pela pobreza –, incentivada pela possibilidade de o criminoso evadir-se facilmente ao outro país; e a lutas agrárias.

2.3.1 Sant’Ana do Livramento

Fundada em 1823 e elevada a município em 1857, Sant’Ana do Livramento contabiliza 82.513 habitantes, segundo dados do IBGE (2010). Ocupa uma área de 6.950 km², configurando-se como um dos maiores municípios do estado em extensão. Detém vocação agropecuária, com destaque à produção extensiva e aos grandes rebanhos, especialmente de ovinos - que lhe dá o título de maior produtor nacional de lã. A tecnologia e a genética bovina e ovina garantem o melhoramento dos animais, gerando destaque nacional e produtividade, como no caso da bacia leiteira. Belas paisagens emolduram o cenário no Paralelo 31, com longos campos e cerros em que se instalaram vinícolas de renome. O clima propício também favorece a fruticultura.

Por outro lado, vários indicadores sociais e econômicos geram preocupação. Segundo o Censo 2010, trata-se do município gaúcho que, na década, perdeu o maior número de moradores: 8.336, um recuo de 9% em relação a 2000. Grande parte desse êxodo deve-se à busca de oportunidades, inclusive de ensino, em outros lugares, uma vez que Livramento enfrenta desafios de várias ordens, amplificados nos últimos anos.

A cidade figura no mapa de incidência de pobreza com um alto índice de 30,13%¹¹ (IBGE, 2003). A remuneração média dos trabalhadores registrados é de 2 salários mínimos (IBGE, 2008) - dentre as mais baixas do Rio Grande do Sul. Representativa parcela da população atua em atividades informais. A arrecadação dá-se predominantemente sobre o setor de serviços, seguido pelo da agropecuária, sendo que o industrial representa pequena

¹¹ Dados disponíveis em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>>. Acesso em 23 mar 2011.

proporção na receita municipal.

Segundo o presidente da Associação Comercial e Industrial de Livramento¹² (2010), nos últimos dez anos, mais de 400 empresas de médio e grande porte encerraram suas atividades na cidade. Esse quadro estaria ligado à dificuldade de competição com as alíquotas de impostos reduzidas, praticadas em *Rivera* (entre 10 e 15%), enquanto que no Brasil elas girariam entre 100 e 140%. Como não há área de livre comércio em Sant'Ana, o volume de vendas realizado em terras uruguaias submete a concorrência brasileira. Além disso, a distância de grandes centros econômicos onera o transporte de mercadorias, especialmente depois do fechamento da estrada de ferro.

Acontecimentos pontuais também promovem a compreensão da realidade local. Livramento já contou com indústrias de peso, como o Frigorífico Armour (1910 - década de 90), empresa de capital estrangeiro que gerou um verdadeiro complexo social ao seu redor, chegando a empregar mais de três mil pessoas. Até hoje restam casas ao estilo inglês, um clube social e ampla estrutura fechada no local. Segundo Riedl e Marquette (2010), o Armour introduziu em Livramento procedimentos industriais distintos das práticas rurais e manufactureiras rudimentares até então empregadas pela maioria dos trabalhadores nas charqueadas, resultando êxodo rural, atração de novos moradores em busca de emprego e expansão da rede de comércio local. Com o fim da Segunda Guerra, porém, instalou-se uma ampla crise econômica, refletida em múltiplas falências, incluindo-se as de frigoríficos, muitos deles responsáveis por processar a carne enlatada consumida por soldados. Com o Armour não foi diferente, declinando sua produção até o fechamento nos anos noventa: muitos dos trabalhadores da empresa buscaram oportunidades em outras cidades; dos que ficaram, nem todos não conseguiram se recolocar, pois nenhuma empresa do mesmo porte instalou-se na cidade depois disso, apesar dos grandes rebanhos que Livramento ostenta.

O setor da lã tem um retrato semelhante: nos anos 90, a Cooperativa Regional Rural Santanense Ltda era responsável por uma média de 280 empregos diretos e mais de 600 indiretos (NOCHI, 2001 *apud* RIEDL e MARQUETTO, 2010), hoje reúne em torno de 80 cooperativados. Porém, nem tudo são dificuldades: novos ventos sopram em Livramento com a Usina Eólica de Cerro Chato, nos campos que lhe emprestam o nome.

A região tem atraído diferentes esforços, como a implantação da Universidade Federal do Pampa, em 2006, e do IFSul, em 2010. Espera-se que o curso de Informática para

¹² Dados disponíveis no Relatório Final Comissão Especial para Debater a Situação Financeira e Econômica das Cidades da Fronteira em Razão dos Regimes Aduaneiros Federal e Estadual, organizado pela Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul. Documento em versão *on line*: <http://www.al.rs.gov.br/download/ComEspRegimes_Aduaneiros/RF_Aduaneiros.pdf>. Acesso em 2 abr 2011.

Internet, escolhido pela comunidade em audiência pública, seja mais uma alternativa para potencializar a inserção no mercado de trabalho e a geração de renda.

2.3.2 Rivera

O Uruguai divide-se em 19 departamentos, sendo o que de *Rivera*¹³ foi criado em 1º de outubro de 1884. Soma 9.370 km² de área e sua capital recebe o mesmo nome. O departamento reunia, em 2004, (*Instituto Nacional de Estadística – INI-UY*¹⁴) uma população de 104.921 pessoas. Atualmente, tem sua matriz econômica voltada à agricultura e pecuária, à produção e ao processamento de leite, ao florestamento e indústria florestal, à mineração e ao comércio.

A cidade de *Rivera* tem 63.365 habitantes. Seus primeiros moradores foram imigrantes espanhóis, italianos, portugueses, muitos dos quais oriundos de Livramento ou de outras partes do Uruguai. Eles inauguraram a dinâmica daquele espaço sem barreiras físicas, habitando primeiramente as terras mais próximas à linha fronteira. O povoado pulverizou-se a partir do *Camino Real* ou *Avenida Dr. Ambrosio Velasco* (assim denominada até 1894), hoje *Avenida Sarandí*, endereço dos famosos *Duty-free shops*.

Sua origem remonta aos mesmos objetivos que ergueram sua cidade gêmea: para ambos os governos, era preciso resguardar as fronteiras. A posição geográfica privilegiada fez de *Rivera* um corredor de entrada e de saída de produtos do Uruguai. Cargas provenientes de outros lugares, como *Paysandú*, *Salto* e *Tacuarembó*, geraram vínculos do departamento com o resto do país, fazendo com que *Rivera* assumisse significativa importância no contexto uruguaio. O fim do século XIX marca a chegada da ferrovia que efetivou a vocação comercial do lugar, que passou a receber cada vez mais viajantes. Em 1912, a vila passa a ser denominada cidade de *Rivera* e, em 1936, acrescenta-se o título de Cidade de Turismo, o que amplifica o desenvolvimento desse ramo de atividade.

Nas palavras de Riedl e Marquetto (2010), as décadas de 1970/1980 marcaram alterações no panorama da fronteira, da paisagem urbana à segmentação dos serviços, ao fechamento de estabelecimentos e ampliação do trabalho informal. Tais mudanças implicaram modificações nos padrões de consumo, de estilo de vida e de sociedade, gerando ressentimentos. Nos anos 90, a recessão atingiu *Rivera* em razão dos baixos preços em

¹³ Dados disponíveis no site da *Intendencia Departamental de Rivera*: <<http://www.rivera.gub.uy/>>. Acesso em 28 mar 2011.

¹⁴ Disponível em: <http://www.ine.gub.uy/fase1new/Rivera/divulgacion_Rivera.asp>. Acesso em mar 2011.

Livramento. Muitos uruguaios fixaram residência na cidade a fim de estarem mais próximos das oportunidades, ampliando a já difícil situação socioeconômica local.

A abertura da Zona de Livre Comércio em 1995, com alíquota de importação zero, efetivou a vocação turística da cidade. Os postos de trabalho criados nos *Duty-free shops*, preenchidos por brasileiros e uruguaios, não demandam grande especialização. Muitos moradores do campo e de cidades próximas sentiram-se atraídos e migraram em direção à Fronteira da Paz, ampliando a disputa pelo emprego. A implantação do MERCOSUL, aliada às novas configurações do comércio de importados e industrializados, provocou mudanças mercadológicas, como a diminuição da produção de artigos de couro e de lã, o que interferiu na cadeia produtiva da ovinocultura e na indústria manufatureira (RIEDL E MARQUETTO, 2010). Além disso,

O surto de febre aftosa em 2001 prejudicou a exportação de carne bovina, em 2002, devido ao colapso político-econômico da vizinha Argentina, fato que pode ter influenciado na elevação do desemprego - perto de vinte por cento (20%), a queda do valor real dos salários e a desvalorização do peso (moeda corrente), relegando para a pobreza quase quarenta por cento (40%) dos uruguaios (*Idem*, p.8).

A economia vem mostrando progressos e a valorização do real em relação ao dólar ajudou a alimentar a economia riverense, especialmente os setores do comércio e da hotelaria.

Como se vê, *Rivera* e Livramento estão também interligadas em termos econômicos. Formalizar e oferecer a educação profissional binacional pode vir a amplificar as interfaces entre os dois mercados de trabalho, a partir da certificação dos alunos pelo Brasil e pelo Uruguai, em áreas em que reconhecidamente há espaço para crescimento.

2.4 EDUCAÇÃO TÉCNICA BINACIONAL NA FRONTEIRA BRASIL E URUGUAI – UMA TRAJETÓRIA DE DIÁLOGO E DE ACORDOS

Os cursos técnicos binacionais oferecidos na fronteira entre o Brasil e o Uruguai constituem-se como um projeto-piloto do Ministério da Educação (MEC), através da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). Trata-se de um primeiro passo para a futura implantação de escolas binacionais, a partir de um Instituto Federal já existente, e de um referencial para outras regiões brasileiras de fronteira. Realizam-se tratativas para

que outros nove estados brasileiros também possam oferecer cursos técnicos presenciais e a distância e, futuramente, sediar escolas profissionais de fronteira.

Sant’Ana no Livramento, no Rio Grande do Sul, é a primeira cidade do Brasil a dispor do projeto, através do convênio entre o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul) e o *Consejo De Educación Técnico Profesional – Universidad Del Trabajo Del Uruguay* (CETP-UTU), registrado em Ata de Entendimento.

De acordo com registros da Assessoria de Assuntos Internacionais do IFSul, essa relação iniciou-se no ano de 2006, em reunião na Embaixada do Brasil em Montevidéu, com a Agência Brasileira de Cooperação (ABC), do Ministério das Relações Exteriores do Brasil. Na ocasião, foram debatidas possibilidades de ações de intercâmbio entre o Brasil e o Uruguai, na presença de representantes do Ministério do Desenvolvimento do Uruguai, do Ministério da Educação do Brasil, da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica e do IFSul e CETP-UTU.

A partir do encontro, um projeto foi aprovado pela ABC, visando ao fortalecimento institucional da CETP-UTU nas áreas de indústria, energia e meio ambiente. Tal intento envolveu a oferta de cursos nessas áreas, ações de inter-relação entre o então CEFET-RS e CETP-UTU e o impulso à formação técnica profissional na fronteira. Em 22 de março de 2007, o projeto foi lançado, em Montevidéu, no Uruguai. Dentre os eventos oriundos da parceria, estão visitas de representantes da instituição uruguaia ao Instituto brasileiro para troca de experiências e realização de cursos de capacitação para 15 docentes do IFSul e de 80 professores e gestores do CETP-UTU.

Ao fim do projeto, na apresentação do seu relatório final em julho de 2008, emergiram três áreas de interesse para a continuidade do trabalho de fortalecimento das regiões de fronteira entre o Brasil e o Uruguai. A área de meio ambiente foi identificada como prioritária.

Em junho do ano seguinte, na reunião anual de Alto Nível Brasil-Uruguai para o Desenvolvimento da Região de Fronteira, a SETEC-MEC, o IFSul, o IFMG e a SUEPRO estiveram presentes, dentre outros, no Grupo de Trabalho em Educação. A SETEC sinalizou a proposta de implantação de cursos técnicos binacionais fronteiriços, sustentados pela rede federal em parceria com outras instituições de ensino. Tal intenção baseia-se no “Acordo entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República Oriental do Uruguai para a Criação de Escolas e/ou Institutos Binacionais Fronteiriços Profissionais e/ou

Técnicos e para o Credenciamento de Cursos Técnicos Binacionais Fronteiriços”¹⁵.

Este documento registra que a oferta de cursos se dará a partir das demandas e características de cada zona de fronteira, de seu mercado de trabalho e de sua população. Aponta, dentre vários aspectos, que: cada país/parte terá cinquenta por cento das vagas oferecidas; os candidatos devem ter concluído a etapa de formação equivalente ao Ensino Médio nos dois países; os cursos serão ministrados na língua materna dos professores; e podem ser oferecidos programas de ensino de outros idiomas, bem como reforço de aprendizagem em português e espanhol. O acordo também determina, em seu artigo III, que “as escolas e/ou institutos terão como objetivo promover a qualificação e a formação profissional, permitindo a inclusão social da população fronteiriça, tendo na educação um elemento de fortalecimento do processo de integração”.

Assim, a partir do encontro, foi organizado um cronograma de ações para a criação de cursos técnicos presenciais e a distância, nas cidades gêmeas¹⁶ fronteiriças de Quaraí e *Artigas*; Chuí e *Chuy*; Jaguarão e *Rio Branco* e Sant’Ana do Livramento e *Rivera*.

As tratativas seguiram e, em agosto de 2009, ocorreram reuniões, em Porto Alegre e Sant’Ana do Livramento, entre representantes das assessorias internacionais e autoridades do MEC, da SETEC, do IFSul, do IFMG e do CETP-UTU para discussão do projeto para os cursos binacionais. A partir da análise de dados coletados pelo Observatório do Mundo do Trabalho Regional Sul, os cursos foram definidos¹⁷, cabendo a Livramento oferecer Informática para Internet, presencial, pelo IFSul, e à *Rivera* o de Controle Ambiental, presencial, aos cuidados do CETP-UTU. No encerramento das discussões, foi realizada audiência pública com a presença de Deputados Federais, do prefeito de Sant’Ana do Livramento, do Reitor do IFSul, da Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica, Assessoria Internacional do MEC e da SETEC, vereadores locais, representante da CETP-UTU e membros da comunidade. A partir daí, grupos de trabalho empenharam-se na construção dos projetos pedagógicos dos cursos binacionais, orientados pelas determinações

¹⁵ O documento na íntegra está disponível em: <http://www2.mre.gov.br/dai/b_urug_268_3976.htm>. O acordo, cuja assinatura deu-se em 01/04/2005, aguarda procedimentos legais para a entrada em vigor.

¹⁶ “Cidades gêmeas são pares de centros urbanos, frente a frente em um limite internacional, conurbados ou não, que apresentam diferentes níveis de interação: fronteira seca ou fluvial, diferentes atividades econômicas no entorno, variável grau de atração para migrantes e distintos processos históricos” (DORFMAN e ROSES, 2005, *apud* SILVA e Oliveira, 2008).

¹⁷ Os demais cursos indicados foram: Jaguarão - Automação e Informática, na modalidade a distância (EaD), pelo programa e-Tec, sob responsabilidade do CTI da UFSM; *Rio Branco* - Marketing, presencial; *Artigas* - Agropecuária, presencial; Quaraí - curso a definir, na modalidade a distância; Santa Vitória do Palmar - Informática, na modalidade a distância, utilizando a infraestrutura do polo existente da UAB.

de cada instituição e dos sistemas de ensino do Brasil e do Uruguai.

Depois de um encontro entre o reitor do IFSUL, o diretor geral do CETP-UTU e suas equipes, em abril de 2010, em que se procedeu a avaliação dos projetos de capacitação pela ABC e do cronograma de implantação dos cursos técnicos binacionais fronteiriços, foi identificada a necessidade de elaboração de um acordo entre as duas instituições, formalizando a perspectiva das partes sobre os cursos. O acordo interinstitucional IFSul/CETP-UTU foi construído e finalizado em maio de 2010, sendo apreciado pelo Colégio de Dirigentes do IFSul em reunião, no dia 28 do mesmo mês.

A concretização dos diálogos e intencionalidades deu-se no ano de 2010, com a assinatura da Ata de Entendimento entre as duas instituições, marcando a implantação do Câmpus Avançado Santana do Livramento.

Em 30 de maio de 2011, foi emitido o “Comunicado Conjunto dos Presidentes da República Federativa do Brasil, Dilma Rousseff, e da República Oriental do Uruguai, José Mujica”, após encontro para assinatura de acordos, em que os dois Chefes de Estado:

Reconheceram o esforço e a prioridade do Conselho de Educação Técnica Profissional, Universidade do Trabalho do Uruguai, e do Instituto Federal Sul Riograndense (IFSul) na oferta e implementação de cursos binacionais nas disciplinas de informática e meio ambiente nas cidades de *Rivera* e *Santana do Livramento*; e seu compromisso com os jovens e o desenvolvimento em regiões de fronteira por intermédio de uma proposta educacional conjunta. Expressaram sua vontade de fortalecer a educação técnica, especialmente na região da fronteira, orientada a setores estratégicos tais como telecomunicações, aviação, indústria naval, energias alternativas e logística.

Tal declaração indica a continuidade e a valorização do projeto dos cursos binacionais, abrindo possibilidades a novas iniciativas. Articulações foram empreendidas, como as decorrentes da *VII Reunión de Alto Nivel de la Nueva Agenda de Cooperacion y Desarrollo Fronterizo Uruguay-Brasil*¹⁸, em Montevideu, nos dias 7 e 8 de julho de 2011. O evento reuniu autoridades, sendo que o grupo de trabalho da educação registrou proposições acerca da criação de: uma escola técnica binacional na fronteira entre Quaraí e Barra do Quaraí (Brasil) e *Artigas e Bella Unión* (Uruguai), com esforços da CETP-UTU e o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFA), a exemplo do projeto-piloto dos cursos binacionais; uma universidade binacional com câmpus entre Quaraí e *Artigas* e Barra do Quaraí e *Bella Unión*; eventos educativos e culturais nas cidades fronteiriças. Debateu-se

¹⁸ Dados extraídos das atas expedidas na *VII Reunión de Alto Nivel de la Nueva Agenda de Cooperacion y Desarrollo Fronterizo Uruguay-Brasil*, expedida pelo *Ministerio de Relaciones Internacionales de La República Oriental Del Uruguay*, em 7 e 8 de julho de 2011.

também a viabilização de revalidação de títulos universitários e terciários para que docentes possam atuar no país vizinho e a flexibilização da circulação de envolvidos nos cursos, bem como de suas produções, através das aduanas.

Tais negociações já se efetivam na implantação de outros cursos binacionais. É o caso da cidade de Quaraí, sob a responsabilidade do IFFA, e *Artigas* (Uruguai), tutelado pela CETP-UTU: Técnico em Informática (BR) – subsequente – e *Tecnicatura de Sistema de Producción Arroz y Pastura (UY)*. A aula inaugural ocorreu em 16 de abril de 2012. Em fevereiro deste ano, o IFSul comunicou a prefeitura de Jaguarão sobre a intenção de implantação de um polo, com possível oferta de cursos binacionais na cidade.

2.4.1 Ata de Entendimento IFSul e CETP-UTU: bases legais e objetivos

O acordo celebrado entre o IFSul e a CETP-UTU, registrado na Ata de Entendimento assinada em *Rivera* no dia 20/10/2010, possibilitou a implantação do projeto-piloto dos cursos binacionais. Acerca das parcerias internacionais, a legislação educacional¹⁹ uruguaia regulamenta, em seu *Artículo 14º*, os *Tratados internacionales y cooperación internacional*:

El Estado a definir la política educativa nacional promoverá que la educación sea concebida como un bien público y que la cooperación internacional sea coadyuvante a los fines establecidos (...). No se subscribirá acuerdo o tratada alguno, bilateral o multilateral, con Estados u organismos internacionales, que directa o indirectamente signifiquen considerar a la educación como un servicio lucrativo o alentar su mercantilización.

O documento sustenta-se num histórico de tratativas anteriores entre Brasil e Uruguai, que referendam a base legal em que se assenta:

a) Acordo Básico de Cooperação Econômica, Científica e Técnica entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República Oriental do Uruguai, firmado em 12/06/1975 e promulgado pelo decreto Nº 78.159 de 02/08/1976;

b) Acordo entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República Oriental do Uruguai para a criação de Escolas e/ou Institutos Binacionais Fronteiriços Profissionais e/ou Técnicos e para a Habilitação de Cursos Técnicos Binacionais Fronteiriços, de 01/04/ 2005;

c) Estatuto Jurídico da Fronteira entre Uruguai e Brasil de 20/12/1933 e o ajuste

¹⁹ Disponível em: < http://www.mec.gub.uy/innovaportal/file/431/1/ley_educacion.pdf>. Acesso em 20 nov 2010.

complementar deste firmado em 06 de maio de 1997;

d) Acordo sobre Permissão de Residência, Estudo e Trabalho para os Nacionais Fronteiriços Uruguaios e Brasileiros, firmado em 21 de agosto de 2002;

e) Lei N° 18.158 - Senado e Câmara de Representantes da República Oriental do Uruguai, reunidos em Assembleia Geral “Aprova o Acordo entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República Oriental do Uruguai para a criação de Escolas e/ou Institutos Binacionais Fronteiriços Profissionais e/ou Técnicos e para a Habilitação de Cursos Técnicos Binacionais Fronteiriços”, em 10/07/2007.

Objetivos comuns às duas instituições parceiras circunscrevem o acordo:

a) Intercambiar informação, conhecimento e experiências no âmbito Cultural, Científico e Tecnológico que permitam o melhoramento da Educação Técnica em todos os níveis da região.

b) Promover a criação de Cursos Binacionais em Regiões de Fronteira entre as Instituições nas áreas educativas vinculadas aos Setores Industrial, Agroindustrial e Administração e Serviços, entre outros, com caráter regional, integrando os potenciais e as experiências das partes, assim como lograr o apoio e contribuição de Organismos Nacionais, Regionais e Internacionais para execução deste empreendimento.

c) Capacitar recursos humanos, através de módulos projetados e propostos pelas Instituições, que contribuam para melhorar a qualidade da educação na fronteira.

d) Fortalecer as regiões de fronteira, através de propostas e projetos adequados ao contexto socioeconômico e que permitam o desenvolvimento da Educação Técnica e Formação Profissional nessas regiões.

e) Incorporar processos de pesquisa e extensão do desenvolvimento local para que a formação de Recursos Humanos se dê em áreas que contemplem essa necessidade;

f) Estabelecer formas de cooperação com as Intendências – Prefeituras Locais, representantes das Associações Comerciais e/ou Empresariais, e de Trabalhadores para coordenar projetos e propostas voltados ao desenvolvimento das regiões de fronteira a que pertençam.

g) Promover a mobilidade de estudantes, técnicos e docentes através de distintas modalidades, entre outras, intercâmbio, visitas didáticas, fóruns, seminários, exposições que contribuam para aprofundar a identidade regional.

h) Avaliar qualquer outra modalidade de cooperação que seja considerada de interesse mútuo das partes.

i) Promover a criação de um Comitê Gestor integrado por representantes das duas

instituições que coordene as atividades propostas e defina ações de acordo com as especialidades e áreas respectivas.

j) Documentar, registrar e publicar todas as ações desenvolvidas pelas duas instituições na elaboração e execução deste projeto.

Várias ações são fruto do acordo que rege os cursos Informática para Internet e de Controle Ambiental, vinculados ao setor de serviços, maior responsável pelos empregos diretos da região. Encontros periódicos de equipes multidisciplinares do IFSul e da CETP-UTU vêm sendo realizados desde o início das negociações sobre os cursos. Na pauta, aspectos legais, pedagógicos e de ordem administrativa são debatidos. Comitês Gestores Binacionais ancoram o processo.

A partir de abril de 2011, as docentes de português e espanhol (áreas comuns entre os dois cursos) discutiam o andamento do curso e propuseram novas ações pedagógicas. Pretendia-se que as atividades se estendessem e integrassem todos os docentes, brasileiros e uruguaios, para troca de informações. Ao fim do ano de 2011, os encontros formais foram suspensos.

Como primeira atividade de capacitação de recursos humanos, destacou-se o curso de espanhol oferecido aos docentes do IFSul, considerando a especificidade das turmas binacionais, em fevereiro e março de 2011. A mobilidade dos estudantes e a integração da comunidade local foram incentivadas através do Fórum Binacional de Educação Técnica de Fronteira, evento que já teve sua terceira edição e é organizado em conjunto pelas duas instituições, reunindo brasileiros e uruguaios. Atividades de extensão junto à comunidade de *Rivera* e de Livramento têm sido oferecidas, como palestras e cursos de espanhol e de informática, como ferramenta de integração e de desenvolvimento social. Outras iniciativas, como o Programa Mulheres Mil tem, através do CASL, uma inédita edição binacional. No início de 2012, alunos do câmpus participaram de um intercâmbio com o Alamo Colleges, nos Estados Unidos.

Incluem-se, ainda, nas atividades já desempenhadas, as pesquisas efetivadas pelo Núcleo Regional Sul do Observatório Nacional do Trabalho e da Educação Profissional e Tecnológica, vinculado à Reitoria do IFSul, que fez levantamentos na região com vistas à aproximação com a realidade e demandas locais.

O acordo também previu ações específicas para o projeto-piloto dos cursos técnicos binacionais na região de fronteira:

a) Desenvolver projetos pedagógicos de cursos binacionais em conjunto, os quais deverão ser aprovados por ambas as Instituições.

b) Oferecer, inicialmente, por parte do IFSul, em seu Câmpus Avançado em Santana do Livramento, o curso técnico em Informática para Internet - forma subsequente e por parte do CETP-UTU, em *Rivera*, o curso técnico Terciário de Controle Ambiental, os quais serão apresentados em projetos específicos.

c) Ofertar 50% das vagas para estudantes brasileiros e 50% das vagas para estudantes uruguaios em ambos os cursos. As vagas não preenchidas por um país poderão ser utilizadas pelo outro.

d) Considerar os critérios institucionais respectivos de cada país quanto à forma de seleção dos estudantes - a dos estudantes brasileiros e uruguaios é de competência do IFSul e do CETP-UTU, respectivamente.

e) Definir em conjunto a documentação necessária para matrícula dos estudantes.

f) Certificar os estudantes brasileiros e uruguaios que concluírem seus respectivos cursos.

g) Reconhecer automaticamente os diplomas dos cursos binacionais emitidos pela outra parte para os estudantes brasileiros e uruguaios, conforme projeto pedagógico de cada curso.

h) Estruturar um conjunto de informações de referência que promova o conhecimento da região onde serão implantados os cursos binacionais, em seus aspectos diversos: educacionais, sociais, econômicos e demográficos, realizando diagnósticos e elaborando cenários para uma intervenção institucional.

Quanto às referidas ações específicas, os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), em razão dos prazos a serem cumpridos para o início das aulas, não acoplaram integralmente o anseio de construção conjunta. O PPC do curso de Informática para Internet foi discutido e elaborado pelo IFSul e levado à aprovação da CETP-UTU. As vagas oferecidas nas três primeiras turmas do projeto respeitaram a distribuição de 50% delas a cada nacionalidade. Em razão da significativa procura pelos cursos por brasileiros e uruguaios, ocorreu a seleção por vestibular no Brasil e por sorteio em *Rivera*. A matrícula dos estudantes respeitou o enquadramento da documentação exigida por cada sistema educacional.

A Ata refere ainda que as ações devem estar voltadas aos delineamentos de políticas educativas nacionais e regionais das Instituições, permitindo impactar a sociedade, com os princípios que regem os aspectos fundamentais do MERCOSUL, assim como os Acordos Bilaterais de Cooperação entre os países.

Documentos oficiais do Setor Educacional do MERCOSUL (SEM)²⁰ são indicadores relevantes de discussões entre parceiros internacionais acerca da Educação Profissional. Em publicação de 2000, apontaram-se as áreas prioritárias para atuação, dentre as quais a de “Educação e Trabalho”, cujas metas eram as de “Definir competências básicas e de trabalhos comuns aos países membros. Promover maior vinculação entre os sistemas de formação e o mundo do trabalho.” (MERCOSUL, 2000).

Os Planos de Ação do SEM registraram intencionalidades como as de: integração entre governos e instituições, fortalecendo a identidade regional; fomento à mobilidade de estudantes e de profissionais; incentivo à qualificação de docentes e à educação; definição de indicadores de qualidade comuns para avaliação da educação, no Plano de 1998-2000. Já no documento de 2006-2010, distingue-se: promoção de uma formação específica para a integração; criação de programas de escolas gêmeas nas zonas de fronteira; incorporação de perfis regionalmente harmonizados às propostas de formação com vistas à livre circulação de trabalhadores; e atualização de uma matriz de equivalências para estudos de nível técnico. No de 2011-2015, aprofundamento da cooperação entre os países do MERCOSUL para contribuir com a melhoria da Educação Profissional e Tecnológica na região, por meio do intercâmbio acadêmico de profissionais, especialistas, gestores, docentes e estudantes; promoção da homologação de títulos de educação de nível técnico não universitário e nível médio técnico na região.

Destaque-se ainda, o “Protocolo de Admissão de Títulos e Graus Universitários para o Exercício de Atividades Acadêmicas nos Estados Partes do MERCOSUL”²¹, decorrente da Decisão n.º 03/97 do Conselho do Mercado Comum. O documento atesta, dentre outros itens que: “é necessário estabelecer instrumentos jurídicos que orientem a definição de políticas e estratégias comuns para o desenvolvimento da educação regional”; e que “a educação tem papel central na consolidação do processo de integração regional se consolide”. Toma, como instrumento relevante para tal, o intercâmbio de acadêmicos entre instituições de ensino superior da região.

²⁰ A “Enciclopédia de Pedagogia Universitária” (MOROSINI (org.), v.2, 2006, p. 151) traz verbete para o MERCOSUL Educativo: O SEM tem sua estrutura gestora constituída por comitê coordenador Regional do Setor Educacional (CCR) do MERCOSUL e pela Reunião de ministros de Educação do MERCOSUL. Objetivos até 2010: consolidar o fundo financeiro do Setor Educacional do MERCOSUL, (ações nos três níveis da educação: básico, tecnológico e superior) e o ensino do espanhol no Brasil e de português nos demais países, bem como a definição das áreas prioritárias na educação.

²¹ Documento disponível em: < <http://www.sice.oas.org/trade/mrcsrs/decisions/dec397p.asp>>. Acesso em 13 jul 2011.

2.5 PROJETO INSTITUTOS FEDERAIS DE FRONTEIRA

A implantação do Câmpus Avançado Santana do Livramento (doravante CASL) foi alavancada pela expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, sob a égide da SETEC/MEC. A Secretaria capitaneou a elaboração do primeiramente denominado “Projeto das Escolas de Educação Profissional de Fronteira”. Mediante novos estudos, ele passou a ser chamado de “Projeto Institutos Federais de Fronteira”.

Em junho de 2011, oito meses após o início das atividades do CASL, foi lançado o texto básico, pelo Ministério da Educação do Brasil, através da SETEC. O projeto toma o caso da parceira IFSul e CETP-UTU, denominada Brasil-Uruguai, como relevante histórico para, a partir dessa experiência, expandir a Educação Profissional e Tecnológica a outras fronteiras do Brasil. O projeto dos IFs de Fronteira foca a “criação de Cursos e Institutos Técnicos Binacionais, ao longo da fronteira física brasileira, com oferta de vagas compartilhada entre brasileiros e estrangeiros oriundos dos países vizinhos, tendo como base a complementaridade de oferta” (BRASIL MEC, 2011. p.2)

O texto apresenta como objetivo geral do projeto:

Ofertar Educação Profissional e Tecnológica à população das cidades fronteiriças, como forma de promover o desenvolvimento local de maneira sustentável, contribuir para a diminuição dos problemas sociais da região e incentivar a integração do Brasil com os demais países da América do Sul (BRASIL MEC, 2011, p. 2).

Dentre os objetivos específicos, destaco “estimular o ensino de língua portuguesa nos países que fazem fronteira com o Brasil”. A justificativa da iniciativa aponta que as fronteiras brasileiras são um elo com as nações vizinhas, mas também cenário de problemas particulares, como o tráfico de drogas, o contrabando, o baixo índice de empregabilidade e a alta mortalidade de jovens, dentre outros. Frente a isso, o projeto anuncia a Educação Profissional e Tecnológica como uma possível alternativa para a diminuição dessas mazelas, através de uma oferta adequada à realidade local e com a participação de jovens que estão à margem da sociedade. O intento é fortalecer os atores locais, a geração de estrutura produtiva, a garantia da cidadania, a valorização das particularidades regionais e o reconhecimento das vocações econômicas.

O projeto tem a SETEC/MEC e os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia como executores. Cita como público-alvo a população das cidades de fronteira e

como possíveis países parceiros Uruguai, Paraguai, Argentina, Bolívia, Peru, Venezuela, Colômbia, Guiana, Suriname e Guiana Francesa (França).

No que tange à metodologia, destaca-se que não é possível adotar um modelo único para o país, mas que haja uma coordenação nacional para o processo.

2.6 O CÂMPUS AVANÇADO SANTANA DO LIVRAMENTO

O CASL está ligado administrativamente ao câmpus Bagé, pertencente à rede IFSul, com sede em Pelotas. Assume, portanto, as determinações da Portaria nº 129, de 5 de maio de 2009²² da SETEC, que normatiza as denominações das diferentes unidades de ensino da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Dentre elas, registra-se um núcleo avançado como “unidade de ensino destinada ao atendimento de demandas específicas por formação e qualificação profissional, cujo funcionamento resultará de entendimentos entre o Instituto Federal e entidade(s) parceira(s)”. Os núcleos ou câmpus avançados são implantados sob a responsabilidade do Instituto Federal no que tange ao pessoal, às despesas com manutenção e à gestão da unidade. A instalação deriva de interesse apresentado junto à Reitoria do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da respectiva área de abrangência territorial. Tal perfil atribui especial condição às instituições de caráter avançado, trazendo implícita a parceria com as comunidades e a possível perenidade dos cursos oferecidos, dado o seu anseio de suprimento de demandas específicas da comunidade em que se insere, muitas delas, sazonais.

Depois de alguns impasses, a sede administrativa do CASL foi instalada em espaço provisório, numa sala cedida junto à Prefeitura Municipal de Sant’Ana do Livramento, em 19 de outubro de 2010. No dia seguinte, decorreu o lançamento dos cursos técnicos binacionais em Informática para Internet (IFSul) e em Controle Ambiental (CETP-UTU), com a assinatura da Ata de Entendimento entre o IFSul e CETP-UTU, em *Rivera*. Estive presente desde o primeiro dia de atividades do CASL. Começaram comigo outros cinco professores nomeados. Os outros dois somaram-se em dezembro de 2010.

Em outubro de 2010, foi dado início à divulgação do primeiro processo seletivo para brasileiros aspirantes aos dois cursos. A seleção de uruguaios ficou a cargo da CETP-UTU. Várias reuniões entre as equipes brasileiras e uruguaias selaram a parceria e evidenciaram, a cada encontro, novos dilemas de várias ordens a serem discutidos entre os dois países.

²² Disponível em: < <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/643338/dou-secao-1-06-05-2009-pg-13>>. Acesso em 13 out 2010.

Participei de várias dessas reuniões. A cada uma, mais situações inéditas para os envolvidos necessitavam soluções rápidas.

Em fevereiro de 2011, o CASL passou a ocupar duas salas da Escola Estadual de Ensino Médio Professor Chaves, disponibilizando laboratórios de informática aos alunos. No mesmo mês, efetivou-se a aquisição do prédio da sede definitiva, estrategicamente situada junto à linha fronteira entre Brasil e Uruguai. Destaque-se o valor do investimento: R\$ 3.250.000,00. Após as necessárias reformas, o prédio oferecerá ampla estrutura, inclusive para novos cursos.

As aulas do curso de Informática para Internet começaram em 28 de fevereiro e de Controle Ambiental, em 28 de março. A segunda data foi marcada pela realização do primeiro “Fórum Binacional de Educação Técnica de Fronteira”, evento que, durante dois dias, reuniu palestrantes e estudantes de Brasil e Uruguai em torno de temas como línguas em contato e legislação trabalhista na fronteira.

A direção do CASL está ligada à do câmpus Bagé, configurando-se, no organograma institucional, diretamente acoplada a ela. Apesar disso, dispõe de autonomia para as decisões internas. Os primeiros membros da equipe gestora foram egressos das áreas de Eletrônica, de Mecânica e de Edificações e atuavam como docentes do câmpus Pelotas. Atualmente, o quadro é preenchido por servidores de Livramento, incluindo-se a coordenadora de ensino.

O corpo docente do CASL foi inicialmente composto por oito professores selecionados através de concurso público. Somados à equipe gestora indicada pela Reitoria, houve doze nomeações nos primeiros dias de atividades. É interessante destacar que, à época, nenhum dos docentes era originário de Sant’Ana do Livramento.

A seleção dos docentes do CASL deu-se através do concurso público regido pelo edital 017/2010, sendo que o recrutamento deu-se por provas de conhecimento específico, de didática – eliminatórias – e de títulos – classificatória. Não houve critérios especiais para as vagas destinadas aos professores dos cursos binacionais.

Sete áreas do conhecimento foram inicialmente elencadas: Matemática; Língua Portuguesa; Supervisão Pedagógica; Língua Espanhola; Algoritmo e Lógica de Programação, Informática Básica, Linguagem de Programação C, Tecnologia da Informação e da Comunicação; Redes I e II, Projetos de Redes, Segurança em Redes, Interoperabilidade de Sistemas Operacionais; Linguagem de Programação para *Web*, Desenvolvimento de Aplicações para *Web*, Linguagem de Programação Visual, Linguagem de Programação

Orientada a Objetos, Linguagem de Programação para Animação *Web*, Linguagens e suas Tecnologias.

O concurso público chamou a atenção de professores uruguaios em razão da remuneração, consideravelmente mais alta do que a oferecida no país vizinho. Após a nomeação dos professores brasileiros, o CASL recebeu vários *emails* com currículos, o que a princípio causou estranheza. Isso se deve à forma de seleção dos docentes do curso de Controle Ambiental, que segue dinâmica diferente da do Brasil, onde a Constituição Federal, através do artigo 206, assegura a “valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas”. Na UTU, apesar de a *Ley* nº18.437 Art.69, Lei Educacional do Uruguai, prever concursos para servidores permanentes, há muitos horistas. Neste caso, os candidatos entregam seus currículos no período de inscrições para docência em cada *asignatura*, disciplina do curso. Anualmente, um novo processo seletivo é aberto e se dá a partir da análise da documentação apresentada, sob a organização do *Consejo de Educación Técnico-Profesional*, cuja responsabilidade acerca do pessoal docente está descrita na *Ley* nº 18.437, no seu *Artículo* 63, G. Muitos dos professores uruguaios têm grande carga horária de trabalho, pois os salários são considerados baixos.

2.6.1 Corpo discente – primeiras turmas

O curso de Informática para Internet iniciou com duas turmas, sendo que, no segundo mês de aulas, a da tarde tinha 18 alunos: 8 brasileiros e 10 uruguaios. A classe da noite, com 19 estudantes, totalizou 12 brasileiros e 7 uruguaios. Já ocorreram mais três entradas de turmas neste curso desde então, à tarde e à noite. No caso uruaio, houve mais uma entrada anual.

As duas primeiras turmas brasileiras formaram-se em 21 de dezembro de 2012, totalizando 14 alunos do curso brasileiro e 14 do uruaio.

2.6.1.1 Ingresso de alunos

Como as turmas do curso de Informática para Internet são compostas por brasileiros e uruguaios, a seleção dos estudantes das primeiras classes seguiu critérios diferentes em cada um dos dois países.

O ingresso dos alunos brasileiros no curso técnico subsequente em Informática para Internet foi regido pelo edital 004/2010 do IFSul. Duas modalidades de entrada foram disponibilizadas: Acesso Universal e Reserva de Vagas (para egressos de escola pública). Foram destinadas 50% das vagas para aqueles que cursaram, com aprovação, no Sistema Público de Ensino, a totalidade do Ensino Médio. Todo candidato inscrito à Reserva de Vagas também concorreu por Acesso Universal. As vagas do turno da noite foram destinadas a trabalhadores, prioritariamente. Era possível optar pela utilização do resultado do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) realizado no ano de 2009.

A seleção deu-se por meio de uma prova objetiva, de múltipla escolha, de conhecimentos do Ensino Médio, abrangendo questões de Língua Portuguesa, Matemática, Física e Química, sem redação. O instrumento não teve perfil específico para os cursos binacionais.

Durante o período de divulgação do processo seletivo e das inscrições, o CASL ainda não dispunha de técnicos administrativos. Assim, os docentes tomaram frente dos procedimentos e contataram a comunidade de diferentes formas. Dentre elas, foram organizadas visitas às escolas públicas, focando o público-alvo dos cursos subsequentes - alunos concluintes do Ensino Médio. Um dado a ser considerado nas ações futuras saltou aos olhos: o reduzido número de alunos de terceiro ano dessa etapa de ensino em comparação ao total de ingressantes. Segundo o diretor de uma das instituições, muitos dos jovens que têm condições buscam oportunidades em municípios maiores.

Tivemos contato com muitos dos interessados, pois vários buscaram realizar sua inscrição na sala do IFSul. A maioria dos questionados tomou conhecimento do processo seletivo pelo rádio ou através das visitas às escolas.

Pela especificidade do projeto, uma reunião para apresentação dos cursos binacionais ocorreu na Intendência de *Rivera*, aberta à comunidade. Entre os presentes, estavam alunos uruguayos, todos interessados no Técnico em Informática para Internet. Muitos foram os seus questionamentos, como: “As provas serão feitas em português ou em espanhol?” e “Se sou *double chapa*, posso fazer a inscrição nos dois países?”. Tais apontamentos geraram várias discussões entre a equipe posteriormente, inclusive por abordarem aspectos até então não levantados nas reuniões.

A educação é considerada no Uruguai um direito humano fundamental, um bem público e social. Como tal, reveste-se com caráter de universalidade de acesso - e obrigatoriedade do nível inicial ao médio básico (*Ley* nº 18.437, art.1-11). A educação estatal edifica-se sobre os princípios da gratuidade, da laicidade e da igualdade de oportunidades

(*idem*, art. 15-19). Vestibulares ou processos seletivos não são realizados na rede pública do país; ação que reflete a premissa de que “*Todos los habitantes de La República son titulares del derecho a la educación, sin distinción alguna*”(idem, art.6). Colocava-se, assim, um desafio: como selecionar apenas 10 alunos uruguaios para o turno da noite e 10 para o da tarde para o curso de Informática para Internet e 20 para o de Controle Ambiental? Depois de muitas tratativas e da primeira hipótese de elencar os interessados por ordem de inscrição, optou-se pela realização de um sorteio, uma vez que o número de interessados era maior do que o de vagas disponíveis.

A referida solução configurou-se como um marco na história da educação uruguaia. Uma escritã regeu a solenidade de sorteio dos candidatos uruguaios aos dois cursos binacionais, dentre 54 inscritos. Chamou atenção o fato de haver, neste primeiro momento, apenas 5 interessados no curso da tarde, enquanto que 30 pretendiam estudar à noite. Segundo a então diretora da Escola Técnica Superior de *Rivera* - braço da CETP-UTU diretamente responsável pelo projeto e local das aulas do curso de Controle Ambiental - isso se deve ao fato de que, ao concluir o *bachillerato*, os alunos já têm uma orientação profissional definida, aliada à formação técnica. Assim, a maioria dos egressos dessa etapa – correspondente ao Ensino Médio no Brasil – já trabalham, o que os impede de estudar durante o dia. Para o curso de Controle Ambiental, 19 inscritos participaram do sorteio. Como poderiam ocorrer desistências, o sorteio estendeu-se até o último aluno, a fim de classificá-los para uma segunda chamada. Após o registro formal dos resultados, na mesma ordem do sorteio, futuros estudantes que indicaram a noite como opção foram questionados sobre a possibilidade de estudarem à tarde. Assim, o corpo discente uruguaio foi formado na sua totalidade. Destaque-se que alguns dos *dobles chapas* que se inscreveriam no processo brasileiro optaram pela inscrição no Uruguai.

O primeiro processo seletivo do CASL aconteceu no dia 12 de dezembro de 2010. Cento e quarenta e um candidatos concorreram a 35 vagas dos cursos técnicos binacionais. Destas, 10 à tarde e 10 à noite para o curso técnico em Informática para Internet e 15 vagas à noite para o curso técnico em Controle Ambiental.

Quarenta e um candidatos optaram pelo curso técnico em Controle Ambiental e cem, pelo curso técnico em Informática para Internet. A relação candidato/vaga foi de 2,6 (para Controle Ambiental - noite), 2,7 (Informática para Internet - tarde) e 7,3 (Informática para Internet - noite). Dos 141 inscritos, 25 faltaram, resultando índice de abstenção de 17,7%.

Considerando as especificidades dos sistemas educativos de Brasil e Uruguai, não foi possível analisar, neste trabalho, se há impactos de dois processos de ingresso distintos nas salas de aula binacionais.

2.7 O CURSO TÉCNICO EM INFORMÁTICA PARA INTERNET

A partir da identificação da importância do fortalecimento da oferta de educação técnica profissional na região e da integração entre IFSul e CETP-UTU, a área de Informática para Internet foi apontada como uma necessidade emergente. Tal destaque é fruto das audiências públicas realizadas junto à comunidade e de diagnósticos de demanda/oferta laboral efetuados pelo Observatório Nacional do Mundo do Trabalho da Educação Profissional e Tecnológica - Núcleo Regional de Observação/Sul.

O curso teve início no CASL em fevereiro de 2011, com o ingresso de duas turmas binacionais – uma à tarde e outra à noite –, compostas por dez brasileiros e dez uruguaios cada. A forma do curso é subsequente, na modalidade presencial. Totaliza 1.440 horas, sendo 1.200 em disciplinas obrigatórias e estágio de 240 horas – mesma carga do curso uruguaio.

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) foi inicialmente estruturado pela Pró-reitoria de Ensino. Após a chegada dos docentes, foi revisitado e reestruturado. Infelizmente, não foi possível acatar na integralidade o desejo de produção conjunta com a CETP-UTU; o documento foi encaminhado à instituição parceira para aprovação depois de concluído.

Em sua versão atualizada, o PPC aponta que curso busca:

proporcionar ao aluno uma formação tecnológica na área de Informática que o permita atuar no planejamento, análise, desenvolvimento, avaliação e utilização de tecnologias emergentes empregadas em aplicações para a *web*, sítios e portais para Internet e intranets, visando suprir as necessidades do mundo do trabalho no Brasil e no Uruguai (IFSUL, 2012, p.5, *grifos nossos*).

Depois de reavaliado pelo grupo do CASL, em 2012, o PPC passou a referir à binacionalidade do curso, citando-a na contextualização, no perfil de formação e nas competências desenvolvidas. Sua primeira versão não tinha particularidades desse tema.

A matriz curricular do curso foi remodelada pelo grupo do CASL, considerando a atuação profissional dos futuros técnicos e as especificidades da realidade em que a proposta se desenvolve. Foram analisadas outras matrizes oferecidas em todo o país, dentre as quais se identificavam cursos mais curtos, com pouca ou nenhuma carga de formação humana ou

linguística. Há grande carga horária na área de línguas, comunicação e expressão em todos os semestres.

2.7.1 Comunicação e Expressão em Espanhol/ Português

Conscientes do desafio de integrar e de valorizar a variedade com que se deparam, num primeiro momento, eu, como docente de português, e a professora de espanhol do *Campus Avançado Santana do Livramento* revisitamos nossas práticas pedagógicas e concepções de ensino de língua a fim de contemplarem esse objetivo. As disciplinas de Comunicação e Expressão em Espanhol/ Português, que abarcam os dois idiomas, foram consideradas um espaço privilegiado para o atendimento deste intuito, constituindo também um eixo de contato com o técnico binacional em Controle Ambiental, já que as línguas constam como a única área comum aos dois cursos. Nas palavras do gestor do CASL: “Controle Ambiental com Informática, o que, a princípio, tem a ver uma coisa com outra? Entra o lado da língua, da disciplina de Comunicação e Expressão, que entra o lado do português e espanhol, que isso é o nosso espelho que a gente tem no curso”.

Os referidos componentes curriculares estão identificados com as ideias de Bagno, para quem é relevante e democrático valorizar e estimular, nas aulas de língua,

um conhecimento cada vez maior e melhor de todas as variedades sociolinguísticas, para que o espaço da sala de aula deixe de ser o local para o estudo exclusivo das variedades de maior prestígio social e se transforme num laboratório vivo de pesquisa do idioma em sua multiplicidade de formas e usos (BAGNO, 2007, p.32).

Desta forma, os currículos foram estruturados de modo a priorizar a reflexão crítica acerca das interfaces entre língua, sociedade e cultura da fronteira, bem como a variedade e o preconceito linguístico. Compactuou-se, à época, com o anseio de uma formação voltada ao reconhecimento do sujeito como parte de um coletivo que o afeta e por ele é afetado. A escola e, conseqüentemente as disciplinas, revestiram-se com a função educativa de “*ofrecer al individuo la posibilidad de detectar y entender el valor y el sentido de los influjos explícitos o latentes que está recibiendo en su desarrollo, como consecuencia de su participación en la comunidad*” (PÉREZ GÓMEZ, 1999, p.18).

A linguagem está diretamente coligada à interação com a comunidade, reforçando e articulando-se aos diferentes papéis sociais, por sua vez identificados com os domínios sociais nos quais se transita (BORTONI-RICARDO, 2006). Por esta via, uma disciplina que

se organiza em torno da linguagem precisa estar atenta ao contexto, aos espaços ocupados pelos estudantes e suas aspirações, bem como às “regras” que regem esses domínios e marcam a variação linguística a eles inerente. Acolha-se ainda que, ao buscar

uma pedagogia sensível às diferenças culturais e linguísticas do alunato, ao repertório linguístico da comunidade, assim como aos diferentes valores sociais e símbolos identitários atribuídos a ele, devem ser considerados no desenvolvimento de objetivos, métodos e materiais didáticos (CARVALHO, 2010).

Neste caso, em que se trabalha com alunos de um curso técnico binacional em Informática para Internet, o primeiro passo foi levantar questionamentos que trouxessem luzes acerca da pluralidade das turmas:

- Quem são os alunos? De onde vêm? Por que procuraram o curso?
- Que idioma falam/ usam? Em que situações? O que pensam sobre o *portunhol*? Conhecem os DPU? Como se comunicam? Em que espaços interagem?
- Quais habilidades e competências linguísticas são relevantes para o exercício da profissão para a qual se preparam?
- Como se sentem num curso binacional? Como enxergam essa binacionalidade?

A partir de um primeiro contato com os estudantes, foi possível afirmar que grande parte conhecia o *portunhol*, empregado especialmente em momentos familiares informais – alguns só o usavam com avós, com pai ou mãe e amigos. Havia sinais de preconceito linguístico, especialmente em relatos sobre o *portunhol* e o português, cuja autoria é, em grande parte, atribuída a amigos e parentes que não gostam de ouvir o idioma ou a mescla linguística. O bilinguismo era frequente, fomentado pela situação de *doble chapa* ou mesmo pela constituição familiar, marcada por membros brasileiros e uruguaios. A televisão do Brasil foi apontada como meio de aprendizagem e de contato com o português por vários deles. As profissões, idades e interesses eram bastante variados; muitos, porém, comungavam da dificuldade para se expressar em público ou produzir textos escritos, tanto em português quanto em espanhol. Esses indicadores agudizam a reflexão acerca da identidade vinculada à língua.

A dinâmica de trabalho das docentes foi remodelada para a experiência nas turmas binacionais: cada aula conta com a presença das duas professoras. A maioria dos encontros se dava com cada turma completa, mas foi identificada a necessidade de, em momentos pontuais, separá-la: brasileiros aprofundaram seus conhecimentos com a professora de espanhol e os uruguaios, com a de português.

A escolha impôs desafios à prática pedagógica: é preciso planejar, construir novos instrumentos de avaliação, discutir a evolução da turma, produzir materiais didáticos e rever posturas num contínuo processo que integra as duas professoras. Isso envolve rever concepções individuais, como as de ensino, de pesquisa, de docência e de aprendizagem e construir um novo arcabouço, coletivo.

O contato entre professoras de português e espanhol do curso de Informática para Internet do IFSul foi ampliado junto às do curso uruguaio de Controle Ambiental. Quinzenalmente, ocorriam reuniões que tinham por objetivo ampliar a binacionalidade dos cursos, aproximar as duas realidades, discutir alternativas de trabalho e operacionalizar atividades conjuntas. Por conseguinte, cientes de que as línguas são fenômenos sociais e que o prestígio ou estigma de variantes linguísticas são retratos de uma sociedade estrafitificada em classes (SILVA, 2003), buscávamos o debate aberto e franco acerca do preconceito linguístico, da Fronteira da Paz e da atuação profissional crítica, cidadã e ética. Priorizamos o respeito pela cultura e história nas quais as línguas e dialetos encharcam-se, sejam elas o português, o espanhol ou o *portunhol*.

Desde dezembro de 2011, não atuo no câmpus. Uma docente de Livramento está à frente da área de português e uma de espanhol se integrou ao grupo, hoje composto por quatro docentes de línguas, com a de inglês. Além disso, dialogam as duas uruguaias, do curso vizinho. Interessei-me em saber de suas reações frente a proposta que eu e minha colega inicialmente estruturamos.

Na rotina do CASL, inédita em muitos sentidos, questionamentos²³ decorreram. Alguns deles apresentam respostas nos dizeres dos sujeitos desta pesquisa:

- Como redigir as provas: em português ou se deve traduzir para o espanhol? Como corrigir os textos produzidos em espanhol?
- Como afinar concepções de ensino, docência de língua e avaliação entre docentes de dois sistemas educacionais distintos?
- Como trabalhar, nas aulas de línguas, com estudantes que muitas vezes não têm proficiência sequer no seu idioma materno e pretendem trabalhar no país vizinho, nutrindo expectativas de que o curso binacional suprirá essas lacunas?
- Como combater e/ou evitar o preconceito linguístico entre brasileiros e uruguaiois?
- Como promover a reflexão junto aos docentes acerca da variedade linguística e

²³ Dilemas registrados em diário de bordo, de outubro de 2010 a dezembro de 2011, sobre aspectos discutidos em reuniões e na rotina do CASL.

cultural com que se defrontam?

- É relevante construir mecanismos específicos para a formação de docentes para atuação na fronteira? Se sim, o que privilegiar?

Muitas outras incertezas somam-se a essas, promovendo um constante movimento de reflexão e redimensionamento das ações e objetivos. Alguns dos dilemas e das respostas a eles dadas, especialmente através das pessoas fonte, trazem indicativos do contexto dos cursos binacionais.

3 O CÂMPUS AVANÇADO E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

O objetivo deste capítulo é situar a atuação do CASL e das docentes de línguas, bem como os cursos binacionais, num panorama da Educação Profissional no Brasil. O texto contempla algumas dimensões entre trabalho e educação e breve histórico da Educação Profissional no Brasil e do IFSul.

3.1 TRABALHO E EDUCAÇÃO

Dada sua complexidade e importância, as relações entre educação e trabalho são objeto de inúmeros estudos. Considerando essa riqueza e a impossibilidade de contemplá-la na íntegra, destacam-se aqui apenas algumas interfaces que venham a enriquecer a reflexão acerca do curso técnico binacional.

Em estudo sobre a Educação Profissional no Brasil, Manfredi (2003) traz como ideias que povoam o imaginário popular a de que altos níveis de escolaridade são associados a empregos e a profissões mais prestigiadas e que a escola é uma instituição que tem por função formar para o ingresso no mercado de trabalho. Logo, as representações de trabalho, profissão e sua relação com a educação são diversas, sendo aquele geralmente ligado ao exercício de atividade remunerada. Ainda segundo a autora, as interconexões entre educação e trabalho são vistas sob a ambiguidade e a idealização.

Manfredi (2003, p.33-34) segue contribuindo com a reflexão ao apoiar-se em Dereymez (1995) para justificar a centralidade do trabalho, atividade social fundamental para a fonte de renda e a sobrevivência na maioria dos espaços. Dentre seus apontamentos, o trabalho é base fundadora da economia; constitui-se como instrumento de inserção social; origina práticas coletivas; ordena ritmos e a qualidade de vida; determina relações entre grupos, classes e setores da sociedade; consiste em objeto de políticas governamentais que envolvem a regulação, o controle, a distribuição e a locação de postos de trabalho, entre outros.

As profissões surgem, por um lado, das preocupações com a satisfação das necessidades advindas com a transformação dos processos produtivos e, por outro lado, da crescente complexidade e diversificação das funções de comando, de controle, de defesa e de preservação social, nas diferentes formações sociais (MANFREDI, 2003, p.39).

Nas palavras de Saviani (2007), trabalhar e educar são atividades especificamente humanas. Como a natureza não garante a sobrevivência do homem, este precisa produzi-la, o que a torna um produto de seu trabalho: o homem não nasce homem, mas aprende a se tornar homem e a produzir sua existência. Em vista disso, o processo de produção do homem seria, ao mesmo tempo, educativo e envolveria uma relação de identidade.

O trabalho, portanto, acompanha a história do homem desde as sociedades primitivas, organizando-se e reordenando-se ao sabor dos arranjos produtivos e das divisões de poder que se colocam. Da produção para a subsistência, à da troca, aos mercados, os bens deixam de ser produzidos para o uso próprio e passam a ser objeto de compra e de venda, levando à metamorfose do trabalho, que passa a ser remunerado e dependente do controle do capital. Assim, da divisão social do trabalho, eclodem as corporações de ofício que, por sua vez, decorrem em grupos ocupacionais ou profissionais (MANFREDI, 2003).

Saviani (2007), ao perpassar histórica e ontologicamente a relação entre educação e trabalho, destaca que ela se trata de um processo construído pela ação do homem ao longo da história, cujo resultado é o próprio ser do homem. O autor segue nessa análise ao apontar que, primitivamente, a educação esteve ligada à vida, através da apreensão coletiva dos meios de sobrevivência nas comunidades, sem divisões de classes. A produção introduziu a divisão de postos de trabalho, assim como a apropriação privada da terra impeliu a formação de classes entre os proprietários e aqueles que não o eram. Tal feito afetou a compreensão ontológica do homem, que se produz pelo trabalho e, portanto, precisa trabalhar, mas poderia, a partir de então, enquanto proprietário, viver do trabalho alheio. A educação também se modifica, bifurcando-se em atividades intelectualizadas, destinadas aos proprietários, e centralizada no trabalho aos demais. Dessas concepções à instituição escola, esses objetivos mantiveram-se, separando cada vez mais a educação e o trabalho. A escola abrigava a minoritária classe dominante, que dispunha de tempo livre para a formação organizada nas salas de aula, em contrapartida à grande maioria, cuja educação continuava a incidir no trabalho. Passando pela Idade Média, em que a Igreja centralizava o poder, ao capitalismo que embate a educação confessional e impõe o Estado como responsável pela formação pública, laica, universal e gratuita, o processo dá-se até a contemporaneidade,

tempos em que a escola é considerada como referência, como espaço privilegiado de formação, capaz de aferir as demais formas de educação.

Novamente abrindo espaço a Manfredi (2003), destaque-se que a instituição escola, que historicamente se desenvolveu com a função de formar líderes para o comando e direção social, passou, pouco a pouco, a assumir a formação que antes se dava na vida social e comunitária, concomitantemente à atividade de trabalho, direcionada ao domínio de métodos e técnicas de variados ofícios. Constituiu-se, assim, um panorama complexo, em que a educação formal muitas vezes afasta-se da educação encharcada das práticas sociais.

Nos últimos séculos, o capitalismo industrial alavancou a universalização da escola como agência para preparação para o mercado de trabalho, ao mesmo tempo em que as empresas requeriam cada vez mais especialistas. O quadro tornou-se mais obtuso pela dualidade entre inovação e complexificação nos processos produtivos que em grande parte redundam em precarização do trabalho e desemprego. Exige-se do trabalhador uma formação técnico-científica abrangente e multifacetada, ao mesmo tempo em que as condições de atuação se flexibilizam, gerando incertezas ao papel da escola e dos sujeitos.

Frigotto (2004, p.18) discute um caminho para que repensemos essa complexa relação entre trabalho e educação, visando “aprofundar as formas que vão assumindo as relações de trabalho historicamente, examinando a natureza das contradições que emergem destas relações”, o que envolve pensar a escola a partir das relações sociais do trabalho e da produção e compreender que a construção do conhecimento e da consciência crítica tem sua gênese dessas relações.

Nessa realidade cambiante, em que o poder, a economia, o capital e a tecnologia ditam muitos rumos, educação e trabalho assumem contornos múltiplos, frente aos quais se veem os docentes e estudantes, sua formação e atuação.

3.2 ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

Ao perfazer rapidamente a trajetória da Educação Profissional no Brasil, é válido trazer as palavras de Frigotto (2010, p.25), para quem a Educação Profissional, assim como a Básica e a Superior, são definidas através do embate hegemônico que se dá em toda a sociedade e, assim, não pode ser analisada como um dado isolado, mas como elemento integrante de uma totalidade histórica complexa e contraditória. Gomes e Marins (2004) destacam que a história da Educação Profissional no Brasil, bem como de suas reformulações legais oferecem pistas para a compreensão de preconceitos a ela imputados, dentre os quais o

de que se tratava de uma educação assistencialista.

A Educação Profissional no Brasil obviamente acompanha a história do país. Manfredi (2003) refaz o caminho dessa formação *no e para* o trabalho e marca seu início já nas práticas educativas dos povos nativos, fundidas nas atividades cotidianas em comunidade, num processo de construção de saberes-fazeres na coletividade. Os nativos teriam sido os primeiros educadores de artes e ofício para tecelagem, cerâmica, confecção de adornos e artefatos, entre outros.

No período do Brasil Colônia, especialmente nos dois primeiros anos, a base econômica era a da agroindústria açucareira, organizada em *plantation*, com predomínio do sistema escravocrata. Nos engenhos, persistiam as práticas educativas informais no e para o trabalho, sendo que a escravidão deixou marcas na construção das representações sobre o trabalho como atividade social e humana, bem como sobre a educação a elas coligada, preservando a dicotomia trabalho manual-intelectual. Num segundo momento, os colégios e residências dos jesuítas elevaram-se como primeiros núcleos de formação profissional (escolas-oficinas) de artesãos e de outros ofícios, como carpintaria, ferraria e tecelagem. Destaque-se que os jesuítas, para além da catequese de índios, também erigiram escolas para colonizadores, especialmente para membros da elite.

No Brasil Império, atingido por mudanças econômicas trazidas pelo *status* de sede do Reino, deu-se início a um movimento de industrialização e a gestação de um aparelho educacional escolar. Até a expulsão da Companhia de Jesus, em 1759, os jesuítas mantinham suas 25 residências, 36 missões e 17 colégios, em que desenvolviam uma metodologia orientada pelo *Ratio Studiorum*. Com a saída da Companhia do país, o Estado precisou constituir um aparelho escolar próprio, começando essa estruturação pelo nível superior, cujo público-alvo era formado por sujeitos aptos a ocuparem funções qualificadas no Exército e na Administração estatal. Os demais níveis de ensino, primário e secundário, assumiam caráter propedêutico. A preparação para a produção, destinada à força de trabalho ficava a cargo dos artífices para oficinas, fábricas e arsenais. A formação profissional partia especialmente de associações civis religiosas e/ou filantrópicas ou de iniciativa estatais. Registre-se que a educação com foco na preparação para o trabalho ficava a cargo de academias militares, entidades filantrópicas e liceus de artes e ofícios. Nesse panorama, as casas de educandos artífices, cuja clientela era formada por órfãos e desvalidos, revestiram-se de caráter assistencialista. Os liceus, por sua vez, eram sustentados por sócios e benfeitores civis. É importante destacar que essas iniciativas eram entrecortadas pelo anseio de disciplinamento de setores populares, a fim de legitimar a estrutura social posta e evitar

insurreições.

Ainda segundo Manfredi (2003, p.78):

Durante o Império, tanto as práticas educativas promovidas pelo estado como as da iniciativa privada pareciam refletir duas concepções distintas, mas complementares: uma, de natureza assistencialista e compensatória, destinada aos pobres e desafortunados, de modo que pudessem, mediante o trabalho, tornar digna a pobreza; a outra dizia respeito à educação como um veículo de formação para o trabalho artesanal, considerado qualificado, socialmente útil e também legitimador da dignidade da pobreza.

Na Primeira República, a escravatura está teoricamente extinta, a economia cafeeira expande-se, inaugurando nova fase econômica, através da urbanização e industrialização, gerando novas iniciativas na formação básica e profissional. A fim de suprir essa demanda, instituíram-se redes de escolas, sob a alçada governamental estadual e federal, da Igreja Católica, associações de mútuo socorro, sindicais e beneficentes e de membros da elite cafeeira. O público deixa de ser apenas o de “necessitados” e passa a abranger aqueles oriundos de camadas populares e que se constituiriam como futuros assalariados. A educação profissional passa a um processo de qualificação e disciplinamento dos trabalhadores urbanos (MANFREDI, 2003).

Em 11 de setembro de 1906, Nilo Peçanha, então Presidente do estado do Rio de Janeiro, deu o impulso inicial para o ensino técnico no país, através do Decreto nº 787, de 11 de setembro de 1906. Através desse decreto, foram criadas quatro escolas profissionais naquela unidade federativa, três delas para o ensino de ofícios e uma para aprendizagem agrícola (MEC BRASIL, 2009).

Três anos depois, Peçanha assumiu a Presidência do Brasil e assinou, em 23 de setembro, o Decreto nº 7.566, criando dezenove “Escolas de Aprendizes Artífices” destinadas ao ensino profissional, primário e gratuito. Segundo Manfredi (2003, p.83-84), a localização dessas escolas guiou-se mais por critérios políticos do que econômicos. As capitais acabaram por receber essas instituições, sendo que muitas delas não contavam com parques industriais desenvolvidos. Destacava-se a formação de operários e contramestres, através do ensino prático. Cada escola deveria ter até cinco oficinas de trabalho manual ou de mecânica.

Em 1930, o Ministério da Educação e da Saúde Pública foi criado, sendo responsável por supervisionar as Escolas de Aprendizes e Artífices, por meio da Inspeção do Ensino Profissional Técnico. Sete anos após, a nova Constituição Brasileira foi promulgada, abordando pela primeira vez o ensino técnico, profissional e industrial. A Lei 378

transformou as Escolas de Aprendizes e Artífices em Liceus Industriais, destinados ao ensino profissional de diferentes ramos e graus (IFSUL, 2009, p. 5).

A partir de 1941, a “Reforma Capanema” passa a vigorar, remodelando a educação no país. O ensino profissional passou a ser considerado de nível médio; exames de admissão eram exigidos para o ingresso nas escolas industriais; decorre uma divisão em dois níveis dos cursos: básico industrial, artesanal, de aprendizagem e de mestria, e outro curso técnico industrial (*idem*). Em 1942, os Liceus são conduzidos a Escolas Industriais e Técnicas, através do Decreto 4.127, de 25 de fevereiro.

A década de 40 também marca a fundação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), do Serviço Social da Indústria (SESI), do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e do Serviço Social do Comércio (SESC), integrantes da rede paraestatal Sistema S. Manfredi (2003, p.182-183) aponta que os projetos do SENAI e do SESI compuseram a estratégia de industriais para o disciplinamento de trabalhadores e para a garantia da paz social, uma vez que se fundaram nas premissas de colaboração entre trabalho e educação e na representação de que o desenvolvimento industrial, tão caro aos empresários, serviria, da mesma forma, aos trabalhadores e a todas as classes sociais da sociedade brasileira. Por essa via, teriam nascido sob a égide de serem organismos públicos, mas com gestão privada, a cargo de entidades patronais. O SENAI viria a se constituir como a maior rede de educação profissional formadora de força de trabalho, especialmente para a indústria. O SESI, assim como o SENAI, sofreu adequações no decorrer da história. De programas para fornecimento de alimentos, passa a focar atividades de caráter educacional e cultural, especialmente após os anos 90, quando adentra os campos da educação infantil e de jovens e adultos. O SENAC nasce da necessidade de formar os comerciários e o SESC focaliza a saúde, lazer, bem-estar e esporte do trabalhador.

Em 1959, as Escolas Industriais e Técnicas são transformadas em autarquias com o nome de Escolas Técnicas Federais, com autonomia didática e de gestão. No ano de 1961, o ensino profissional foi equiparado ao ensino acadêmico com a promulgação da Lei 4.024 que fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O período é marcado por profundas mudanças na política de educação profissional. Seis anos depois, o Decreto 60.731 transferiu as Fazendas Modelos do Ministério da Agricultura para o Ministério da Educação e Cultura. Elas passaram a funcionar como escolas agrícolas (EAFs). Com a intenção de formar técnicos sob o regime de urgência, em 1971, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira efetivou todo currículo do segundo grau compulsoriamente como técnico-profissional. Em 1978, a Lei nº 6545 transformou três Escolas Técnicas Federais (ETFs) -

Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro - em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) (IFSUL, 2009). Destaque-se que “A ideia estrutural básica dos CEFETS é a verticalização do ensino, ou seja, a oferta, e uma mesma instituição, de cursos profissionais em diferentes graus e níveis de ensino, em estreita integração e articulação com o sistema produtivo” (MILITÃO, 2000, p.17, *apud* MANFREDI, 2003, p.162).

As décadas de 80 e 90 trouxeram as novas configurações da economia mundial, especialmente com o processo de globalização. O Brasil também foi afetado: novas tecnologias e novos processos produtivos exigiam profissionais com preparação à altura dos desafios. Nas considerações de Manfredi (2003), julgava-se que o Brasil, para alçar novos patamares de desenvolvimento, sob o modelo de nações de Primeiro Mundo, necessitava investir na formação de recursos humanos aptos a lidar com as tais tecnologias emergentes. Assim, o MEC, por meio da então Secretaria Nacional do Ensino Técnico (SENETE), elaborou uma proposta de Sistema Nacional de Educação Tecnológica, que reuniria todas as escolas técnicas do setor público federal, estadual e municipal e as instituições da rede SENAI e SESC.

Acompanhando esses movimentos, a Lei 8.948²⁴, de 8 de dezembro de 1994, instituiu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica que transformaria, gradativamente, as ETFs e as EAFs em CEFETs. Manfredi (2003, p.162) aponta que a referida lei impulsionava a essa mudança 19 escolas técnicas federais já existentes e, após avaliação de desempenho, 37 instituições agrotécnicas. Além disso, registrava em seu quinto artigo que:

a expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, somente poderá ocorrer em parceria com estados, municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino.

O Decreto nº 2.406, de 27 de novembro de 1997, regulamentou a Lei 8.948.

Entre esse período, em 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB, Lei nº 9.394²⁵, dispôs sobre a Educação Profissional em seu capítulo III. O artigo 39 postula que “A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões

²⁴ Documento disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8948.htm>. Último acesso em 18 mai 2011.

²⁵ Documento disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Último acesso em 18 mai 2011.

para a vida produtiva”.

Tomando os dizeres de Manfredi (2003), vislumbra-se que as reformas do ensino médio e profissional, empreendidas nessa década de 90, no governo de Fernando Henrique Cardoso, visaram à melhoria da oferta educacional e sua adequação ao contexto que se colocava, no intuito de acompanhar o desenvolvimento tecnológico e atender às demandas do mercado. Em tese, o ensino médio prepararia para a vida, aliando conhecimentos e competências para a cidadania e trabalho, sem caráter profissionalizante. A educação profissional, por sua vez, assumiria vocação complementar, voltada ao desenvolvimento de aptidões para a atuação produtiva de alunos egressos do ensino fundamental, médio e superior. Inúmeras críticas a essa polarização foram impetradas.

Em 1997, foi publicado o já aqui referido Decreto nº 2.208²⁶, regulamentando a educação profissional e descrevendo, em seu terceiro artigo, os níveis por ela compreendidos:

- I-básico: destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhos, independentes de escolaridade prévia;
- II-técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egresso de ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este Decreto;
- III-tecnológico: corresponde a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico.

Segundo Kuenzer (2010, p.256), esse documento ofereceu suporte para a criação do Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR) e apresentou as concepções e normas em torno das quais se organizou o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), vinculado ao MEC. A autora (*idem*) reforça que o Decreto nº 2.208/97 teve como principal proposta a separação entre ensino médio e educação profissional, a partir de então considerados independentes e não equivalentes. Tal intenção atendia a um acordo entre o MEC e o Banco Mundial. Dois anos após, retoma-se o processo de conversão em CEFETs, iniciado em 1978.

Seguindo ainda a análise de Kuenzer (2010), a partir da avaliação do PLANFOR, já no governo Lula, novas propostas políticas de educação profissional foram desenvolvidas para o período entre 2003 e 2007, sendo expressas no Plano Nacional de Qualificação (PNQ). Dentre as linhas programáticas do PNQ, constava a de congregar programas que apresentassem vinculação à educação básica, o que permitiu a continuidade do Programa Nacional de Educação e Reforma Agrária (PRONERA) e do PROEP, assim como o desenvolvimento do Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e

²⁶ Documento disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Último acesso em 22 mai 2011.

Ação Comunitária (PROJOVEM)²⁷ e o Programa Nacional de Integração da Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA)²⁸.

Em 2004, o Decreto nº 5.154²⁹ revogou o de nº 2.208 e permitiu a integração do Ensino Técnico de nível médio ao ensino médio. O documento aponta que a Educação Profissional pode ser desenvolvida por meio de cursos e programas de: a) formação inicial e continuada de trabalhadores; b) educação profissional técnica de nível médio; e c) educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação.

No ano seguinte, a Lei nº 11.195 declara que a expansão da oferta da Educação Profissional se dará, preferencialmente, em parceria com estados, municípios e Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais. No mesmo período, foi lançada a primeira fase do Plano de Expansão da Rede Federal, com a construção de 60 novas unidades de ensino pelo Governo Federal. O CEFET Paraná passou a nomeado por Universidade Tecnológica Federal do Paraná (IFSUL, 2009, p.5).

Em 2006, publicou-se o Decreto nº 5.773, tratando sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos deu seus primeiros passos. Foi lançado o Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), de 2007, previu várias ações, apresentando o modelo dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs) como via de reorganização das instituições federais de Educação Profissional e Tecnológica. O documento dispõe que a missão institucional dos IFETs pautar-se pelos seguintes objetivos:

Ofertar educação profissional e tecnológica, como processo educativo e investigativo, em todos os seus níveis e modalidades, sobretudo de nível médio; orientar a oferta de cursos em sintonia com a consolidação e o fortalecimento dos arranjos produtivos locais; estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo e o cooperativismo, apoiando processos educativos que levem à geração de trabalho e renda, especialmente a partir de processos de autogestão. Quanto à relação entre educação e ciência, o IFET deve constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, voltado à investigação empírica;

²⁷ “O PROJOVEM foi criado pela Medida Provisória 238, de fevereiro de 2005, tendo por objetivo elevar o grau de escolaridade pela conclusão do ensino fundamental articulado à educação profissional e à ação comunitária, tendo em vista a ação cidadã” (KUENZER, 2010, p. 258).

²⁸ “O PROEJA, objeto do Decreto nº 5840, de julho de 2006, regulamenta a formação de jovens e adultos trabalhadores em nível inicial e continuado e em nível de educação profissional técnica de nível médio, integrada ou concomitante” (KUENZER, 2010, p. 259).

²⁹ Documento disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20042006/2004/Decreto/D5154.htm#art9>. Último acesso em 23 mai 2011.

qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas escolas públicas; oferecer programas especiais de formação pedagógica inicial e continuada, com vistas à formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de física, química, biologia e matemática, de acordo com as demandas de âmbito local e regional, e oferecer programas de extensão, dando prioridade à divulgação científica (MEC BRASIL, 2007).

No mesmo ano, o Ministério da Educação publicou a Chamada Pública 02/2007, tratando da transformação dos CEFETs em IFETs, voltada à opcional adesão por instituições interessadas na nova organização proposta. A análise e seleção dar-se-iam até março do ano seguinte. O Decreto 6095/2007 foi então publicado no intuito de estabelecer diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos IFETs. O processo de “ifetização” não foi apresentado sem alarde: defensores e combatentes da ideia argumentaram fortemente.

Ainda em 2007, decorreu-se o lançamento do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, do sistema Escola Técnica Aberta do Brasil (e-Tec)³⁰ e da segunda fase do Plano de Expansão da Rede Federal³¹, sob o intento de fundar “Uma escola técnica em cada cidade-polo³² do país”. Dentre os critérios para fundação de novas escolas técnicas, registravam-se: a distribuição territorial equilibrada das novas unidades; a cobertura do maior número possível de mesorregiões; a sintonia com os arranjos produtivos locais; o aproveitamento de infraestruturas físicas existentes; a identificação de potenciais parcerias. Essa segunda fase de expansão, na qual se enquadra o CASL, assumiu como meta:

Entregar à população mais 150 novas unidades, perfazendo um total de 354 unidades, até o final de 2010, cobrindo todas as regiões do país, oferecendo cursos de qualificação, de ensino técnico, superior e de pós-graduação, sintonizados com as necessidades de desenvolvimento local e regional³³ (MEC BRASIL, 2009, p. 6).

³⁰ O programa e-Tec “visa à oferta de educação profissional e tecnológica a distância e tem o propósito de ampliar e democratizar o acesso a cursos técnicos de nível médio, públicos e gratuitos, em regime de colaboração entre União, estados, Distrito Federal e municípios”. Informações disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12326&Itemid=667>. Último acesso em 24 jul 2011.

³¹ Dados disponíveis em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/apresentacaocriteriofase2.pdf>>. Último acesso em 15 jun 2011.

³² Como critérios para definição das cidades-polo, identificam-se: Distribuição territorial equilibrada das novas unidades; cobertura do maior número possível de mesorregiões; sintonia com os Arranjos Produtivos Locais; aproveitamento de infraestruturas físicas existentes; identificação de potenciais parcerias. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/apresentacaocriteriofase2.pdf>>. Acesso em 13 set 2012.

³³ Dados disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf>. Último acesso em 15 jun 2011.

A criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia efetivou-se em 2008, sob orientação da Lei nº 11.892³⁴, que instituiu, no âmbito do sistema federal de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação e constituída por: a) Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; b) Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR); c) Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ) e de Minas Gerais (CEFET-MG); e d) escolas técnicas vinculadas às Universidades Federais.

Segundo a SETEC, partir de 29 de dezembro de 2008, 31 CEFETs, 75 unidades descentralizadas de ensino (UNEDs), 39 escolas agrotécnicas, 7 escolas técnicas federais e 8 escolas vinculadas a universidades passaram a formar os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. De acordo com Otranto (2010, p.1),

Os Institutos Federais são, portanto, instituições que apresentam uma estrutura diferenciada, uma vez que foram criadas pela agregação/transformação de antigas instituições profissionais. Já as demais instituições da nova rede, com exceção da Universidade Tecnológica, são aquelas que decidiram pela não integração a um Instituto Federal e se mantiveram com a estrutura administrativa que as caracterizavam.

Atualmente, a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica é composta também por instituições que não aderiram aos Institutos Federais: 2 CEFETs, 25 escolas vinculadas a universidades e uma universidade tecnológica. Algumas dessas vivenciam um processo de precarização, devido à diminuição de repasse de recursos por parte do governo, encarada, por muitos, como forma de pressão para a transformação em IFET.

O Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica foi comemorado em 2009 com o número de 38 Institutos Federais, distribuídos em todos estados, oferecendo ensino médio integrado, cursos superiores de tecnologia e licenciaturas, segundo a SETEC. O Rio Grande do Sul aportou três deles, conforme publicado no Diário Oficial da União de 30 de dezembro de 2008:

- Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS): mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Bento Gonçalves, da Escola Técnica Federal de Canoas e da Escola Agrotécnica Federal de Sertão;

- Instituto Federal Farroupilha (IFFA): mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de São Vicente do Sul e da Escola Agrotécnica Federal de Alegrete;

³⁴Documento disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm>. Último acesso em 25 jul 2011.

- Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul): mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas.

O IFRS conta, em 2012, com doze câmpus, o IFFA, com sete e o IFSul com nove.

O ano de 2010 marcou o início das atividades dos primeiros cursos técnicos binacionais oferecidos pela Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, a título de projeto-piloto, através do IFSul, em Sant'Ana do Livramento, fronteira com o Uruguai. Em 2011, foram realizadas as aulas dos cursos de Informática para Internet e de Controle Ambiental.

Em 2011, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego (PRONATEC)³⁵ foi lançado pelo MEC. Atrelada às metas do PDE, a medida busca intensificar a expansão de escolas técnicas no Brasil, bem como expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos técnicos e profissionais de nível médio e de cursos de formação inicial e continuada para trabalhadores. Dentre as ações, para além da ampliação do número de escolas da rede federal para cerca de 600 unidades, deseja-se alargar a oferta de vagas e expansão das redes estaduais de educação profissional, via oferta de ensino médio concomitante com a educação profissional, especialmente através do programa Brasil Profissionalizado³⁶. Espera-se também aumentar a atuação da Escola Técnica Aberta do Brasil (E-Tec); acelerar o acordo³⁷ firmado no governo anterior com o Sistema S (SESI, SENAI, SESC e SENAC); e oferecer cursos de formação inicial e continuada³⁸ para capacitar os beneficiados pelo seguro desemprego que sejam reincidentes, bem como àqueles atingidos pelos programas de inclusão produtiva.

3.3 O IFSUL

O CASL é acoplado ao IFSul³⁹, integrante da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. O Instituto caracteriza-se pela verticalização do ensino, pela oferta de educação

³⁵ As informações sobre o PRONATEC estão disponibilizadas na página do programa: <<http://pronatecportal.mec.gov.br/pronatec.html>>. Último acesso em 25 jul 2011.

³⁶ Criado em 2007, o programa objetiva o fortalecimento das redes estaduais de educação profissional e tecnológica através do repasse de recursos do governo federal para que os estados invistam em suas escolas técnicas. O objetivo é integrar o conhecimento do ensino médio à prática.

³⁷ Através do acordo, as referidas entidades devem aplicar dois terços de seus recursos advindos do imposto sobre a folha de pagamentos do trabalhador na oferta de cursos gratuitos. As escolas do SESI, SENAI, SESC e SENAC receberão alunos das redes estaduais do ensino médio, que complementarão a sua formação com a capacitação técnica e profissional.

³⁸ O CASL já foi instado a desenvolver os cursos de FIC (formação inicial e continuada) ainda em 2011.

³⁹ As informações acerca do IFSul foram obtidas através de textos e documentos do *site*: <<http://www.ifsul.edu.br>>. Último acesso em 12 mai 2011.

profissional e tecnológica em diferentes níveis e modalidades de ensino, assim como pela articulação entre educação superior, básica e tecnológica.

Atualmente, a reitoria do IFSul localiza-se em Pelotas. Oito câmpus, além do CASL, compõem, até então, a expansão do Instituto no Rio Grande do Sul: Pelotas, Pelotas-Visconde da Graça, Sapucaia do Sul, Charqueadas, Passo Fundo, Bagé, Camaquã e Venâncio Aires.

A história do Instituto deu seus primeiros passos na assembleia de fundação da Escola de Artes e Offícios, através de ações da diretoria da Bibliotheca Pública Pelotense, em 7 de julho de 1917. A escola visava a oferecer educação profissional a meninos carentes. Caracterizada como uma sociedade civil, mantinha-se com doações da comunidade.

Em 1930, o município de Pelotas assumiu a Escola de Artes e Offícios e fundou a Escola Technico Profissional, doravante chamada de Instituto Profissional Técnico, que funcionou por dez anos. Em 1942, foi criada a Escola Técnica de Pelotas (ETP), por meio do Decreto-lei nº 4.127, subscrito pelo presidente Getúlio Vargas e pelo ministro da Educação Gustavo Capanena.

As aulas na ETP iniciaram em 1945, sendo que a partir de 1953 os primeiros cursos técnicos foram oferecidos. Seis anos depois, foi caracterizada como autarquia Federal e, em 1965, passa a ser denominada Escola Técnica Federal de Pelotas, adotando a sigla ETFPEL, que se tornou referência na oferta de Educação Profissional de nível médio. O crescimento seguiu e, em 1996, a primeira Unidade de Ensino Descentralizada foi implantada em Sapucaia do Sul.

Em 1999, a ETFPEL converteu-se em Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas – CEFET-RS. Assim, passou a oferecer seus primeiros cursos superiores de graduação e pós-graduação. Em 2006, a cidade de Charqueadas recebeu uma unidade do CEFET-RS e, um ano após, Passo Fundo.

O ano de 2008 marcou a transformação do CEFET-RS em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense - IFSul, em acordo com a Lei nº 11.892, com natureza jurídica de autarquia, vinculada ao Ministério da Educação.

A expansão do IFSul se concretizou através da implantação de outros *campi*, em 2010: Camaquã, Campus Venâncio Aires, Bagé e o Câmpus Avançado Santana do Livramento. Além disso, o campus Visconde da Graça, fundado em 1923 e antes ligado à Universidade Federal de Pelotas, também foi incorporado ao Instituto. Várias outras cidades ainda receberão unidades, como Gravataí, Lajeado e Sapiranga.

O IFSul continua sua história que chegou à fronteira através de várias ações, como a

continuidade do trabalho do Comitê Gestor Binacional, responsável pelas negociações que conduziram à implantação do CASL. Novos diálogos têm se efetivado a fim de fortalecer e implantar a educação técnica em outras comunidades fronteiriças, como é o caso de Jaguarão/ *Rio Branco*.

3.4 URUGUAI – PARCERIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

A educação pública no Uruguai é ancorada pelo do Ministério da Educação e da Cultura – MEC, através da *Administración Nacional de Educación Publica* – ANEP (Ley 18.437, Art. 53). Esta, por sua vez, conta com diferentes órgãos, entre eles, o *Consejo de Educación Técnico-Profesional* – CETP-UTU, que “*tendrá a su cargo La formación profesional (básica y superior), la educación media superior técnica tecnológica (bachilleratos tecnológicos), la educación media superior orientada al ámbito laboral y la educación terciaria técnica (tecnicaturas)*” (Ley 18.437, Art. 62).

A CETP-UTU atua como interlocutora do IFSul no projeto dos cursos binacionais, abarcando a *Universidad del Trabajo del Uruguay* – UTU, que, em sua Escola Técnica Superior, em *Rivera*, oferece o curso de Controle Ambiental.

O Uruguai dispõe de um sistema educacional prioritariamente público, cujo percurso formativo é composto por diferentes etapas: *educación preprimaria, primaria, media, terciaria, formación en educación con carácter universitario, educación terciaria universitaria e postgrado*. As seguintes informações são oriundas da Ley 18.437, que apresenta as definições, os fins e as orientações da educação do país vizinho e de publicações da UNESCO⁴⁰ sobre o tema.

- *Educación preprimaria*: formada pela a) *educación em la primeira infancia* - não obrigatória, voltada a crianças de 0 a 3 anos, oferecida em centros de educação infantil, em grande parte privados; e b) *educación inicial* – destinada à faixa dos 3 aos 5 anos, sendo o último obrigatório até 2008; a partir de 2009, estendeu-se a obrigatoriedade aos 4 anos.

- *Educación primaria*: gratuita no setor público e obrigatória, com seis anos de duração.

- *Educación secundaria ou media*: é composta pelo ciclo básico (obrigatório e gratuito no setor público para a faixa dos 12 aos 14 anos, com três anos de duração) e outro, superior.

⁴⁰ Fonte: MEC - Dirección de Educación, 2008. In: UNESCO. **Datos Mundiales de Educación - URUGUAY**. 7 ed, 2010/11. Disponível em: <http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Uruguay.pdf>. Último acesso em 26 jul 2011.

Há duas modalidades na *educación media básica*: ciclo básico (direcionado à preparação para ingresso no ensino superior) e básico tecnológico (voltado ao ensino técnico). Os estudos continuam no segundo ciclo, que corresponde à *educación media superior*, com o *bachillerato*, para a faixa dos 15 aos 17 anos, composto por três anos ou a *formación técnica y profesional*. Os alunos podem optar entre o *bachillerato general* ou *diversificado* (4º ao 6º ano de *educación media general*) e o *bachillerato tecnológico* (1º ao 3º ano de *educación media tecnológica*). A terceira possibilidade passa pela *formación técnica y profesional*, que conta com várias modalidades, incluindo cursos técnicos básicos e superiores, correspondentes à segunda etapa da *educación media*.

Quanto ao *bachillerato general diversificado*, oferecido nos Liceus, a sequência da formação é definida pela escolha de uma ênfase que conduzirá o estudante para disciplinas cada vez mais específicas. No segundo ano, abrem-se quatro ênfases, chamadas de *diversificaciones*: *ciencias sociales y humanidades*, *científica*, *biológica* e *arte y expresión*. O currículo de todas compartilha um núcleo comum, equivalente a 50% das disciplinas. No terceiro ano, cada ênfase permite duas opções, a assim dizer: a) *ciencias sociales y humanidades*: *social-económica* ou *social-humanística*; b) *científica*: *físico-matemática* ou *matemática-diseño*; c) *biológica*: *ciencias biológicas* ou *ciencias agrarias*; e d) *arte y expresión*: *arte y expresión* ou *matemática-diseño*. Para melhor exemplificar as ênfases, tomemos exemplos: um estudante que deseja cursar Medicina na universidade deve ter feito a opção pela área biológica no *bachillerato*; quem segue para o Direito, área humanística e Engenharia, científica.

O *bachillerato tecnológico* é realizado na UTU, em suas escolas espalhadas pelo país. Forma em áreas como Administração, Informática, Turismo, Construção, Eletromecânica, Termodinâmica e Agrária.

A *formación técnica y profesional* dispõe de maior variedade de percurso, com seis *sectores de estudio* e quinze cursos. Eles são organizados em função do perfil do ingressante, da duração do curso e da continuidade da formação em outros níveis. É oferecida aos maiores de quinze anos e orientada para o exercício laboral. Assim, o aluno que tiver cumprido requisitos básicos e desejar, continua seus estudos com uma orientação técnica altamente direcionada. Quando concluído, o curso permite a articulação com os cursos técnicos ou a inserção laboral como um trabalhador qualificado, em ênfases como a de manutenção de equipamentos eletrônicos, massagem e de marcenaria.

Ao fim da *educación media superior*, o estudante está apto a ingressar em *cursos terciários*.

- *Educación terciaria*: comprende os *tecnicos no universitários, tecnicaturas e educación tecnológica superior*. Visa a aprofundar e ampliar a formação técnica de determinada área do conhecimento.

Os cursos *tecnicos no universitários* correspondem, no Uruguai, ao pós-médio brasileiro. Daí a escolha da forma subsequente para os cursos binacionais no Brasil, já que a conclusão da *educación secundaria* ou *media* uruguaia é ponto de convergência com a trajetória de formação brasileira, equiparando faixas etárias e/ou níveis de ensino para ingresso. Assim, o curso de Informática para Internet será certificado no Brasil com um técnico de nível médio e, no Uruguai, reconhecido como um *terciario superior não universitário*.

Ressalto que muitos dos estudantes brasileiros chegaram ao curso sem nenhum conhecimento do campo da Informática, enquanto que alguns dos uruguaios já atuam como profissionais na área e trazem significativa bagagem de conhecimentos técnicos, devido à formação anterior. Há também o caso de estudantes que ingressaram no técnico subsequente brasileiro para obter a certificação em disciplinas que equivalerão às da *educación media superior* que precisariam ser refeitas para a sequência da formação no Uruguai, em vista de escolhas de outras ênfases à época, para o ingresso na universidade.

- *Formación en educación*: é concebida com caráter universitário e forma mestres, mestres técnicos, educadores sociais, professores, professores de educação física e outras formações que se mostrarem necessárias ao Sistema Educativo.

- *Educación terciaria universitaria*: a missão principal é a produção e reprodução de conhecimentos em níveis superiores, integrando processos de ensino, pesquisa e extensão. Oferece titulação de graduação.

- *Educación de postgrado*: sucede a obtenção de grau universitário ou licenciatura, contemplando *especialización, diplomaturas, maestrías e doctorados*.

O curso binacional uruguaio, *Curso Técnico Terciario Control Ambiental*, tem como objetivo:

Desarrollar capacidades humanas para controlar con criterio científico las diversas alteraciones en el medio ambiente generadas por la actividad humana en la región fronteriza Uruguay-Brasil por medio de la formación disciplinar correspondiente y de la formación en valores que tiendan a crear una actitud colectiva de respeto hacia el medio ambiente (CETP-UTU, 2011, p.3).

Sua oferta se justifica pela necessidade de profissionais aptos a lidarem com a problemática ambiental que hoje se coloca, analisando-a e propondo soluções. Assim, o egresso tem um perfil que:

Recoge, almacena, analiza, comunica y gerencia datos ambientales.
Gerencia el manejo de residuos con una perspectiva de desarrollo sustentable.
Ejecuta el gerenciamiento y control ambiental.
Racionaliza el uso de los Recursos Naturales.
Opera plantas de tratamiento de efluentes afluentes y residuos sólidos.
Realiza análisis físico-químicos y microbiológicos de aguas, efluentes y residuos sólidos.
Documenta rutinas y aplica normas técnicas relacionadas (idem, p.9).

As disciplinas de português e espanhol estão distribuídas nos três primeiros semestres, com carga horária semelhante à do curso brasileiro.

4 ENSINO DE LÍNGUAS NUM CONTEXTO BINACIONAL

*Entre coisas e palavras
– principalmente entre palavras –
circulamos.*

Carlos Drummond de Andrade

A língua é produzida socialmente, no tempo e no espaço da vida do homem (ALMEIDA, 2007). É um fenômeno concreto, encharcado pela realidade histórica, social e cultural das sociedades (Bagno, 2006, 2007) e, portanto, valioso elemento para a aproximação dos diferentes grupos sociais, especialmente num contexto tão particular como o da Fronteira da Paz. Estudos como os de Sturza (2005, 2010), Behares (2010), Mélo (2004) e Carvalho (2010) já destacaram a relevância do convívio do português, do espanhol e dos DPU no universo fronteiriço.

Neste plano, os cursos técnicos binacionais reúnem culturas, nacionalidades, sujeitos e idiomas diversos, vinculados pela educação. No seu tempo e espaço, a língua tem se mostrado como um traço identitário relevante, mobilizando docentes e estudantes ao exercício da aprendizagem, da escuta e da integração. Apesar disso, como expressão da sociedade em que brasileiros e uruguaios transitam, também é vetor de preconceito e de exclusão.

Esta pesquisa envolveu aspectos linguísticos que cercam, especialmente, o curso binacional em Informática para a Internet, abrindo espaço para as docentes uruguaias, do curso parceiro de Controle Ambiental.

Foi importante ampliar a compreensão acerca do contexto fronteiriço para, a partir deste universo multicultural, conhecer saberes, concepções e práticas pedagógicas em ação e construção pelas docentes de língua do curso brasileiro e suas interlocuções com as parceiras da instituição uruguaia.

Pontuo, na sequência, língua e sua vinculação com a identidade, o ensino, a fronteira e os cursos binacionais.

4.1 LÍNGUA: PARA ALÉM DAS PALAVRAS

Se a língua é um produto social, ela expressa a sociedade e, como no caso do Brasil, tão desigual, é natural que o português se apresente sob inúmeras variantes. O trato a essa

diversidade, com frequência, também replica o que se vê nas comunidades: o prestígio de classes privilegiadas se reproduz na valorização de variantes linguísticas oriundas desses grupos. Logo, circula a ideia de que o domínio da norma culta confere *status* e acesso a melhores oportunidades, seja no mercado de trabalho ou mesmo nas interações sociais. Dissociar língua e poder torna-se, sob esse olhar, um exercício difícil.

Barthes (2004, p.10-16) dissertou sobre o poder e sua pluralização em todos os mecanismos de interação social - sendo múltiplo, ele se perpetuaria no tempo histórico como um parasita, ligando-se a toda a história do homem e não apenas à sua trajetória política e histórica. Para o autor, o objeto em que se inscreve esse poder, desde sempre, é a língua: “não vemos o poder que reside na língua, porque esquecemos que toda língua é uma classificação e toda a classificação é opressiva” (*idem*, p.12). Mesmo assumindo caráter assertivo, suas determinações estruturais impulsionam a uma relação de alienação e de servidão, já que seus signos só existiriam enquanto reconhecidos, enquanto repetidos. Porém, em cada um deles habitaria um monstro: um estereótipo: falaríamos recolhendo o que se *arrasta* na língua. Barthes ainda afirma que o discurso do poder é todo aquele que engendra o erro e a culpabilidade de quem o recebe.

Os sujeitos transitam em diferentes domínios sociais, assumindo em cada um deles certos papéis, expressos, inclusive pela língua. A variação linguística perpassa os diferentes domínios, visto que cada um tem regras e ações próprias e muitos desses espaços exigem a transposição da linguagem a padrões ditos cultos ou mesmo da linguagem oral para escrita. É sabido que, em sociedades desiguais, muitos sujeitos não conseguem efetivar essa passagem, sendo excluídos de alguns círculos que, mesmo reunindo miniorias, têm grande visibilidade e influência. Isso é perceptível especialmente nas grandes metrópoles, em que detentores de poder e de maior prestígio transferem essa valoração à variedade linguística que falam, criando um mito de que sua expressão é mais adequada do que as demais (BORTONIRICARDO, 2004). Esse movimento inevitavelmente molda o que é considerado “padrão”, “norma” linguística nas sociedades. Não se exclui a escola, onde, para Silva (2003, p.10), “o padrão idealizado e exigido, se não é uma ‘violência simbólica’ para todos que a ela chegam – e isso variará de sociedade para sociedade – é violência para a maioria e assim tem sido ao longo da história”.

Segundo Bagno (2007b, p.29), tal panorama ilustra “o esforço dos detentores do poder de mostrar que tudo o que surge no seu meio social é intrinsecamente bom e válido e, por conseguinte, deve ser adotado como modelo ideal por todos os demais”. Essa é a semente do que Bagno (2006) denomina “preconceito linguístico”, historicamente enraizado

em todas as sociedades e impeditivo do reconhecimento de que “toda variedade regional ou falar é, antes de tudo, um instrumento identitário, isto é, um recurso que confere identidade a um grupo social” (BORTONI-RICARDO, 2004, p.33).

Silva (2003) utiliza uma metáfora de Gnerre para ilustrar o fenômeno do prestígio ou do estigma de variantes linguísticas nas sociedades estratificadas em classes, ilustrando-a como o arame farpado mais poderoso para impedir o acesso ao poder. A forte representação acompanha a reflexão acerca dos limites da manipulação linguística, entendida como uma questão, antes de tudo, política.

Em níveis mais amplos, há casos em que dialetos de regiões mais desenvolvidas acabaram por alçar *status* de idioma nacional, como no caso da França e da Itália (BORTONI-RICARDO, 2004). Por esse caminho, é importante ampliar o olhar para as políticas linguísticas, que aportam as concepções de língua das nações.

Oliveira e Faulstich (2008) lembram que, em tempos de globalização, de constante fluxo de capital, mercadorias e pessoas, a língua é portadora de uma identidade nacional, assumindo papel político decisivo. Assim, demandam-se políticas linguísticas que venham ao encontro das educacionais, com o objetivo de manter a comunicação transnacional e promover da língua materna. No universo de discussões sobre as línguas e postulados legais, poderíamos acoplar o brasileiro Acordo Ortográfico de 1990, o ensino de espanhol como língua estrangeira no Brasil - fruto de tratados do MERCOSUL, e a *Ley General de Educación* do Uruguai, em que se reconhece o português uruguaio como representante das línguas nacionais. Cabe destacar que não se objetiva aprofundar aqui o debate sobre as políticas linguísticas, mas apenas rememorar a importância das concepções do idioma na constituição de um projeto de país e, conseqüentemente, num projeto de educação.

A língua materna é um dos fatores fundamentais para a construção, manutenção, afirmação e transformação de identidades, sejam elas nacionais regionais ou étnicas (LIMA, 2001). Tal é sua importância que a UNESCO mobilizou a elaboração da “Declaração Universal dos Direitos Linguísticos”, reconhecendo a necessidade da criação de mecanismos de preservação das diferentes manifestações como traços culturais e identitários fundamentais. Destarte, restam inúmeros desafios aos Estados e às escolas, visto que “uma sociedade e uma cultura multifacetadas e plurais só podem abrigar uma língua multifacetada e plural” (BAGNO, 2007b, p.39). Esse mote bem cabe ao Brasil e ao Uruguai, países plurilíngues, desiguais, especialmente em seus contextos fronteiriços e suas comunidades:

A questão das línguas nas fronteiras e o que a partir dela se formula, no desafio de compreender como se organiza esta zona tão periférica dos Estados nacionais e, ao mesmo tempo, tão necessária a uma política que se define pelo arranjo dos blocos, dos grupos e das comunidades, traz para discussão, não a geografia como determinante das relações, mas os sujeitos políticos e históricos que habitam as fronteiras, que circulam e se mobilizam nas bordas de uma linha imaginária que divide territórios. Linha esta que lhes permite mover-se e volver. Esse movimento tem colocado as línguas portuguesa e espanhola em relação. As línguas servem aos sujeitos e vice-versa, para assim se significarem como fronteiriços (STURZA, 2010, p.83-84).

Tal desenho impacta o ensino de língua na fronteira? Como desenvolver um trabalho com língua portuguesa, espanhola e inglesa num contexto tão peculiar? Os sujeitos desta pesquisa têm muito a dizer...

4.2 LÍNGUA E FRONTEIRA DO BRASIL E DO URUGUAI

A língua em região de fronteira é um tema que atrai inúmeros estudos por suas peculiaridades e, no caso de Brasil e Uruguai, não seria diferente. Sturza (2005, p.47) destaca que “as nossas fronteiras geopolíticas também se definem pela existência de um velho par de línguas, com um contato histórico e genealógico muito estreito”. A autora historiciza alguns antecedentes das atuais pesquisas a partir do trabalho “*Dialecto Fronterizo en el Norte del Uruguay*”, de José Pedro Rona, divulgado em 1959 e publicado em 1965. Desse marco, diferentes análises vêm se realizando, com foco a presença da língua portuguesa na área de fronteira e nas práticas linguísticas oriundas do contato entre o português do Brasil e o espanhol do Uruguai.

Segundo Broveto (2010), ao contrário do que frequentemente se pensa, a presença do português no Uruguai não advém apenas do avanço da língua do Brasil ao país vizinho. O processo é antigo e remonta aos séculos XVII e XVIII, quando o território começa a ser povoado e sua posse oscila entre a coroa espanhola e a portuguesa. Assim, o português no Uruguai constaria como uma língua de herança.

Desse contato do espanhol com o português, no norte do Uruguai, resultam dialetos com base na língua portuguesa. Estes já receberam diferentes classificações como *Fronterizo* (Rona), *Dialetos Portugueses do Uruguai – DPU* (Elizaincín, Behares e Barrios) e o popular *portunhol*, frequentemente visto como pejorativo, sinônimo de falar mal a língua (STURZA, 2010). Atualmente, muitos estudos têm aderido ao conceito de *Português do Uruguai* que tem, “*como todas las lenguas, una estructura compleja y sistemática, cuya gramática puede ser descrita y analizada en sus diversos niveles*” (BROVETO, 2010, p.28).

Bottaro (2009, p.31) destaca a ocorrência de fenômenos das línguas em contato, como o bilinguismo, a diglossia e a mescla de línguas. Esta se daria “a partir do contato de uma variante do português que coexiste e se mistura com o espanhol padrão na mesma comunidade” (*idem*, p.32). Ainda de acordo com a autora, o bilinguismo local se daria entre uma língua padrão, no caso o espanhol, e um dialeto não padrão de outra língua, que conflui aos Dialetos Portugueses do Uruguai, cujo registro se dá no plural em razão de sua variedade. Carvalho (2010, p.46) também trata do tema, atribuindo o conceito de bilinguismo social, que acopla “contextos que não envolvem necessariamente nem aquisição nem perda de língua entre falantes que têm por hábito usar português e espanhol alternadamente”. Behares (2010, p.17-18), por sua vez, aponta que:

nas áreas uruguaias, deparamo-nos com uma sociedade bilíngue de falantes de espanhol como língua materna em conjunto com importantes grupos de falantes de português como língua materna. Ou seja: essas regiões uruguaias têm duas línguas: o espanhol, majoritário no Uruguai e considerado como a língua do Estado (ainda que não “língua oficial”) e o português (em sua variante uruguaia, chamado na bibliografia acadêmica e nos documentos oficiais, atualmente, de “português do Uruguai”).

Bottaro cita estudos Elizaincín (1976) para descrever a diglossia como o uso de duas línguas, no qual ocorre uma distribuição de funções para cada uma: o espanhol seria usado em situações formais e os DPU na comunicação intrafamiliar e ou espontânea no mesmo grupo social do falante.

No olhar de Bottaro, o emprego do espanhol e dos DPU seria distinto:

as classes média e alta comunicam-se em espanhol, rejeitam os DPU e, em geral, também não lhes conferem nenhum valor de representatividade regional. Enquanto isso, nas classes baixas, o uso dos DPU é quase total e os sentimentos acerca de seus usos são ambíguos: ao mesmo tempo em que se sentem inferiorizados por falarem essas variedades, sentem-se alheias a sua fala (BOTTARO, 2009, p.32-33).

Behares (2010, p.2) aponta ainda que, certamente, há nos dois lados da fronteira indivíduos bilíngues que utilizam o espanhol-padrão e o português-padrão, especialmente na classe média. “Além disso, no cotidiano, aquelas pessoas que só falam uma dessas línguas costumam produzir sequências linguísticas híbridas, principalmente os turistas gaúchos e uruguaios que frequentam a região para fazer compras”.

Broveto (2010) aproxima-se dessa ideia, mas sem atribuir necessariamente diferentes usos da língua de acordo com as classes sociais. Para ela, a sociedade fronteiriça uruguaia é

bilíngue, mas conferindo diferentes *status* sociais entre o espanhol e o português, bem como distintos empregos, sendo assim, também diglósica. Ao tomar o espanhol *standard* como variedade alta e o português do Uruguai como baixa, tal qual a outras sociedades bilíngues e diglósicas, é típico que se façam diferentes usos de cada língua, de acordo com o domínio social em se está inserido, sendo o uso do português uruguaio restrito a certos âmbitos. Assim, o espanhol é a língua oficial, que transita nos meios de comunicação, espaços públicos e escolas. Já o português uruguaio é falado em casa, em ambientes íntimos e coloquiais (*idem*).

Nas palavras de Behares (2010, p.18), a porção brasileira da fronteira, por sua vez, filia-se ao português “marcado com características às vezes chamadas ‘gaúchas’ e outras ‘de fronteira’, que entre seus traços apresenta alguma influência do espanhol, principalmente no léxico ou na fonologia”. O autor enfatiza que, embora o espanhol esteja presente e muitas vezes vinculado às interações sociais dos brasileiros, ele foi e sempre será considerado como língua estrangeira.

Estudos como o de Sturza (2010) apontam a região fronteira entre Brasil e Uruguai como um espaço diferenciado, com um *modus vivendi* característico. Tal condição limítrofe constitui uma nova territorialidade, inserida num quadro sociológico que extrapola aspectos geográficos e políticos, envolvendo a ânsia de demarcação dos lugares identitários dos sujeitos. A língua é o meio de enunciação desses processos, seja em português, em espanhol ou na mescla de ambas; “é constitutiva das relações dos sujeitos com o seu espaço social” (STURZA, 2010, p.85).

Dado esse peculiar contexto sócio-histórico e econômico da região que separa (ou une?) brasileiros e uruguaios, a autora elabora conceitos específicos de *Espaço de Enunciação Fronteiriço* e de *línguas em contato*. Sua abordagem vai além da trama entre gramáticas de duas línguas, já que, para ela, “o contato é concebido como constitutivo da língua do fronteiriço” (STURZA, 2010, p.86), visto que empréstimos ou incorporações de outra língua naquela da fronteira promovem o deslocamento do significado e funcionamento originais. O emissor passa a atribuir novos sentidos a tais palavras que tomam para si, trazendo-as para suas práticas linguísticas - “fronteiras e sujeitos se significam ao moverem-se entre uma língua e outra, decorrentes de uma mobilidade social, atravessada pelas condições sócio-históricas que vão impondo a construção de uma nova territorialidade” (*idem*, p.85). A fronteira é um lugar identitário. Em vista de tudo isso, o *Espaço de Enunciação Fronteiriço* reveste-se de caráter diferente de qualquer outro lugar onde se fale português e espanhol.

Sturza reitera, ainda, que os falantes fronteiriços circulam em diferentes meios, inclusive em instâncias que exigem o quadro da língua nacional, como as escolas, e que “a língua da fronteira é essa que se enuncia nesse espaço de circular e nesse espaço de habitar” (STURZA, 2010, p.86).

A língua fronteiriça,

o portunhol é esta mescla, mistura que se define por um estado de processo, em constante trocar-se, misturar-se. Por outro lado, do ponto de vista do seu funcionamento enunciativo-pragmático, é uma língua que funciona sempre que projetada para um interlocutor, a saber, não desconhecido, não tão estrangeiro, mas com quem é preciso ampliar o contato, é necessário compreender. É, nesse sentido, que essa língua da fronteira se significa como "língua de...", ainda por preencher, cabendo todas as identidades, as construídas, as em processo de construção (STURZA, 2010, p.95).

Esse universo plural chega às salas de aula do curso técnico binacional, nas quais os diálogos consonam vozes brasileiras e uruguaias, culturas e identidades, mas também apontam indicadores de preconceito linguístico e de diferenças sociais marcantes.

4.3 ENSINO DE LÍNGUAS NA FRONTEIRA DA PAZ

Considerando tantos determinantes que a região fronteiriça impõe, somados ao desafio de formar profissionais em turmas binacionais, o trabalho com a língua portuguesa e a espanhola, bem como inglesa, é desafiador. Levando-se em conta que o ensino de idiomas envolve questões identitárias, é válido refletir sobre as salas de aula do curso de Informática para Internet, que reúnem alunos bilíngues (e até trilíngues), outros que só desejam aprofundar a língua *standard*; estudantes que só se comunicam em *portunhol* e aqueles que fazem usos diferenciados os idiomas de acordo com o domínio social. Como amostra da sociedade local, preconceitos estão presentes e também a ideia, que povoa o imaginário social, de que aprofundar o estudo de uma língua pode alavancar o crescimento profissional. Essa visão do ensino da língua como ferramenta de ascensão, de conquista de melhores postos de trabalho se fez presente nas turmas, como aponta a fala (dita em português) de um dos estudantes uruguaios: “Professora, se eu aprender a vender em português, fico rico!”.

As transformações do mercado passaram a exigir do trabalhador uma gama de habilidades, como “a capacidade de compreender, processar e aplicar um grande número de informações e de comunicar-se eficientemente” (MACHADO, 2007, p.87). A comunicabilidade passa a ter valor econômico e uma nova ordem se impõe ao trabalhador: “

‘é preciso que ele se exprima, que fale, que comunique, que coopere’, que seja sujeito da comunicação, mas de uma comunicação cujo funcionamento deve ser sempre predeterminado pelas empresas” (LAZZARATO *apud* MACHADO, 2007, p.88).

Diante das imposições de um mercado predador, que papel assume uma disciplina que envolva português e espanhol na formação profissional num contexto internacional? E a de inglês? Freire e Shor (2006) debatem que não se pode negar a função da escola de tratar dos aspectos técnicos da preparação para o mercado de trabalho, mas que esse exercício não pode ser descolado da reflexão acerca das ideologias que cercam esse campo e também as próprias expectativas dos alunos. Para os autores,

nossos estudantes devem ganhar a vida e ninguém pode desconhecer essa necessidade, ou menosprezar esta sua expectativa educacional. Ao mesmo tempo, o problema pedagógico é de que maneira intervir no treinamento, no sentido de despertar a consciência crítica sobre o trabalho e também sobre a formação profissional (FREIRE; SHOR, 2006, p.86).

O ensino de línguas, obviamente, prevê o desenvolvimento da comunicação, apesar de muitos estudos⁴¹ apontarem que, nas salas de aula brasileiras, o foco na prescrição de normas gramaticais ainda seja o centro de muitas práticas. Os cursos de formação de docentes de língua têm acompanhado as repercussões de áreas como a Sociolinguística, mas, como aponta Bagno (2006), nem sempre essas discussões chegam às salas de aula: “abre-se, então, uma lacuna entre as propostas oficiais de ensino de língua, a formação docente nas universidades e as demandas sociais por uma educação capaz de assegurar os direitos linguísticos do cidadão e de lhe permitir construir sua cidadania” (BAGNO; RANGEL, 2005, p.67).

Freire (2006, p.41) já postulava que “ensinar exige o reconhecimento e assunção da identidade cultural”. Trabalhar com línguas também pressupõe lidar com aspectos socioculturais. Coloca-se, assim, a amplidão dos desafios dos docentes de línguas: preparar para o mercado, através do exercício da leitura e da escrita instrumental ou desenvolver um

⁴¹ O reconhecimento da natureza essencialmente heterogênea, variável e mutante das línguas humanas ainda não ganhou o senso comum, e o imaginário linguístico que vigora na sociedade se estrutura em torno de uma noção estática de língua, sempre encarada como o modelo de “pureza” e “correção” cristalizado na obra dos grandes escritores e descrito-prescrito nos compêndios gramaticais normativos. Nesse conjunto de crenças, o que se entende por “língua” é uma entidade homogênea, monolítica, não só exterior ao indivíduo, mas que necessita, inclusive, de ser “protegida” do “mau uso” ou do “abuso” que esse mesmo indivíduo possa vir a “cometer” contra ela. A variação, quando reconhecida, é simplesmente sinônimo de “erro” (BAGNO; RANGEL, 2005, P.72).

trabalho que foque a cultura, a leitura de mundo e escrita de si? Esta postura demanda tempo e energia de docentes e estudantes e nem todos os currículos estão aptos a recebê-la.

Reforço que não tenho intenção de ler o campo do ensino de línguas através de binômios, mas refletir acerca da influência das diferentes concepções de língua, ensino e avaliação dos docentes como determinantes para as escolhas pedagógicas. Já disse Antunes que:

a complexidade do processo pedagógico impõe, na verdade, o cuidado em se prever e se avaliar, reitaramente *concepções* (O que é a linguagem? O que é a língua?), *objetivos* (Para que ensinamos? Com que finalidade?), *procedimentos* (Como ensinamos?) e *resultados* (O que temos conseguido?), de forma que todas as ações se orientem para um ponto comum e relevante: conseguir ampliar as competências comunicativo-interacionais dos alunos. (ANTUNES, 2008, p.34)

Ver e rever posturas, escolhas e resultados é uma prática necessária e extremamente válida, ainda mais quando o campo da ação pedagógica testemunha projetos diferentes de educação, com concepções distintas de ensino de língua. Este é o caso dos cursos binacionais. A troca e o diálogo entre brasileiros e uruguaios exigem uma série de negociações e adaptações de ambos os lados.

Numa turma bilíngue, numa fronteira conurbada como a de Livramento e Rivera, com sujeitos que se colocam através da língua num “terceiro lugar” (STURZA, 2010), as perguntas são muitas. Começa-se a refletir acerca do conceito de “língua estrangeira”, já que, para a maioria dos estudantes locais, ter aulas em português ou espanhol não significa aprender um novo idioma, pois já operam com ele desde sempre. Como colocar os DPU nesse contexto, pois é a forma com que vários se comunicam?

Já nas primeiras reuniões com Comitê Gestor Binacional, eu e minha colega de espanhol sugerimos o permanente contato com as colegas uruguaias, que ainda não haviam sido selecionadas. O objetivo era aproximar os dois cursos, situando a área de línguas como elemento importante para binacionalidade proposta. Assim que houve a seleção das professoras, por pontuação em currículo, os encontros começaram, mais precisamente em 15 de abril de 2011.

Nos debates, sempre esteve presente a ideia de que era preciso desenvolver o potencial comunicacional dos estudantes e fomentar a reflexão acerca de suas identidades, da cultura local; de outro lado, as exigências para a formação técnica acentuavam-se. Chegamos à conclusão de que o tempo de aulas e a multiplicidade das turmas não conferiria a proficiência numa “segunda língua” ao fim do curso, tampouco isso se mostrou como um objetivo central da proposta. Assim, uniram-se as docentes de espanhol e português no

mesmo tempo e espaço da sala de aula, a fim de que, atuando juntas, pudessem ampliar as possibilidades de discussão e reflexão nos dois idiomas. Isso se associa à observação de que, se a integração em turmas binacionais é forte objetivo, não parecia ter sentido separar brasileiros e uruguaios para aprender espanhol e português, respectivamente. Se “o ambiente verbal da sala de aula é uma chave” (FREIRE; SHOR, 2006, p.173), a premissa é a de que essa chave ajude a abrir portas a profissionais que se comunicam conscientemente e reconhecem a sua expressão e a dos outros como legítima.

Quanto ao processo de estruturação das disciplinas, foi preciso envolver instâncias superiores, pois ambas as instituições são públicas e atreladas a projetos de educação distintos. No caso uruguaio, mexer nos currículos exige persistência: eles são comuns a todos os cursos; elaborados pelo Ministério da Educação e Cultura do Uruguai e prevêm aulas pontuais com conteúdo prioritariamente técnico, gramatical e formal. As docentes, por sua vez, são avaliadas pelo desenvolvimento desse currículo. Novos diálogos se intensificaram e, com apoio da equipe diretiva da CETP-UTU *Rivera*, foram feitas adaptações à sistemática de trabalho. Lá também há duas docentes em sala de aula e temas como os DPU, o preconceito linguístico e a cultura local têm sido envolvidos.

No Brasil, como a nomeação das docentes ocorreu três meses antes do começo do ano letivo, pudemos avaliar com qualidade a proposta curricular expressa pelo primeiro PPC do curso. Coube a nós desenvolver as ementas dos componentes curriculares de Comunicação e Expressão em Espanhol/ Português (doravante CEEP) I, II, III e IV, através das quais as línguas maternas de Brasil e Uruguai são unidas. Elas ocorrem nos quatro semestres e as docentes têm, até o momento, autonomia para desenvolver suas aulas de modo conjunto. A reestruturação foi discutida com a pró-reitoria de ensino do IFSul e aprovada.

Considerando o ensino de língua em cursos técnicos, especialmente quando subsequentes, comumente se vê um perfil orientado ao caráter instrumental, com *status* inferior às disciplinas técnicas. Contrariamente, o curso de Informática para Internet tem significativa carga horária de CEEP: 2 períodos no primeiro semestre e 3 em cada um dos outros semestres, totalizando 11 períodos. Frente a isso, questionávamos qual seria o “papel” da área de línguas em um curso binacional.

Decidimos propor um currículo, especialmente no começo do curso, pautado na valorização da cultura e da identidade local, na variação linguística. Para isso, não fazia sentido criar momentos totalmente separados de aulas de português para uruguaios e de espanhol para brasileiros, como fora ventilado.

Assim, optamos por atuar juntas nos dois primeiros períodos de CEEP. A experiência foi aprovada e, no segundo semestre, o dispositivo pedagógico foi inserido no PPC do curso. Passado o primeiro semestre, percebemos que era importante um período para que brasileiros aprofundassem o conhecimento instrumental em espanhol e os uruguaios, em português. Por isso, a partir do segundo semestre do curso, um período foi reservado para que as professoras trabalhassem separadamente.

O primeiro projeto de extensão binacional do CASL nasceu justamente da área de Comunicação e Expressão e se colocou como uma iniciativa de integração entre os dois cursos binacionais, de Informática para Internet (oferecido pelo IFSul no Brasil) e de Controle Ambiental (pelo CETP-UTU, no Uruguai). Objetivou atingir essa integração através de produção de dois *sites* voltados à divulgação dos cursos binacionais e da região da Fronteira, favorecendo um panorama de seus elementos ambientais, culturais, políticos e sociais frequentemente negligenciados pelos portais disponíveis na Internet na atualidade. Interdisciplinar, visou fomentar a reflexão em torno da identidade fronteiriça e da cultura local, além de unir-se à futura prática profissional da área da Informática para Internet (através da produção dos *sites*).

Vê-se que o ensino de língua é tarefa complexa e desafiadora, ainda mais nos cursos binacionais. Bagno e Rangel (2005, p.68) já apontavam que a tarefa mais urgente no que tange ao ensino de línguas “é promover a reflexão e a ação capazes de articular (I) as demandas sociais por uma educação linguística de qualidade, (II) as políticas públicas de ensino de língua e (III) a pedagogia de educação em língua materna praticada na escola”. Que pedagogia se constitui nos cursos binacionais? As vozes dos sujeitos contam.

5 PERCURSOS METODOLÓGICOS

Este estudo pretendeu alinhar-se a outros, delineados pela perspectiva qualitativa da pesquisa, considerando que nem todos os objetos são passíveis de mensuração objetiva e que, nestes casos, uma abordagem compreensiva e interpretativa (MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 1999, p.130-133) amplia o potencial da análise. Pode-se dizer, portanto, que:

o objeto por excelência da pesquisa qualitativa é a ação interpretada, simultaneamente, pelo pesquisador e pelos sujeitos da pesquisa; de onde a importância da linguagem e das conceituações que devem dar conta tanto do objeto 'vivido' como do objeto 'analisado' (DESLAURIERS E KÉRISIT, 2008, p.131).

Assim sendo, a abordagem qualitativa mostrou-se como escolha adequada às especificidades da educação enquanto campo de investigação. Na explanação de Ghedin e Franco (2008), a educação é: uma prática social humana, um processo histórico inconcluso e oriundo da dialética entre homem, mundo, história e circunstâncias; algo que se transforma pela ação humana e produz mudanças em seus envolvidos; um objeto de estudo que se modifica parcialmente quando se tenta conhecê-la e que também provoca mudanças naquele que se apropriou dela; polissêmica em sua função semiótica, pois não existe relação direta entre significante observável e significado; sempre acompanhada pela intencionalidade e sujeita aos imprevistos, entre outros. Ainda segundo os mesmos autores, a educação é um objeto complexo, do qual a ciência tradicional, através de seus critérios de cientificidade, não pode dar conta.

Em vista dessa riqueza, a pesquisa careceu de orientação metodológica, capaz de integrar os diferentes elementos do estudo e conferir a ele validação científica. Para Ghedin e Franco (2008, p. 25),

O método é aquilo que possibilita a interpretação, mediante algum instrumento, do objeto que possui mais de um significado. [...] cada objeto investigado está carregado de sentidos, passíveis de estruturação e organização. O pesquisador organiza esses sentidos do objeto por meio do discurso, que o interpreta e expressa o que ele é.

Neste projeto, princípios da Análise de Conteúdo despontaram como aporte teórico-metodológico adequado à análise de dados, a serem obtidos através de três instrumentos:

entrevistas semiestruturadas, análise de documentos e registros de gravações em áudio de reuniões binacionais.

Considero, portanto, que a triangulação de dados ofereceu boas possibilidades para exploração da questão central deste estudo: “Quais concepções, práticas e saberes estão em ação e construção no ensino e na docência de línguas em cursos técnicos binacionais, na fronteira entre Brasil e Uruguai?”.

5.1 TRIANGULAÇÃO NA PESQUISA QUALITATIVA

Ao conjugar três instrumentos de pesquisa, analisados sob a mesma perspectiva teórico-metodológica, esta proposta assume a multiplicidade de elementos da docência de línguas na fronteira, em cursos binacionais, e as particularidades na coleta e no tratamento dos dados. Trata-se de três nuances complementares e igualmente importantes na busca de compreensão da questão de pesquisa: o ensino e a docência de línguas nas turmas binacionais, na dimensão individual (entrevistas) e coletiva (reuniões binacionais), e de registros documentais que orbitam o ensino de línguas na fronteira.

Flick (2009, p. 62) postula que, na pesquisa qualitativa, “a triangulação implica que os pesquisadores assumam diferentes perspectivas sobre uma questão em estudo ou, de forma mais geral, ao responder a perguntas de pesquisa”. Destaca também que tais perspectivas devam estar ligadas e possam ser sustentadas por vários métodos ou abordagens teóricas. A triangulação deve constituir um conhecimento em diferentes níveis, para além do possibilitado por apenas uma abordagem.

O mesmo autor usa conceitos de Denzin para clarear desdobramentos de triangulação: a) de teorias, em que há diferentes teorias disponíveis para explicação de um fenômeno, inclusive sob diferentes perspectivas; b) de dados, como o uso de variadas fontes de dados, visando ao máximo rendimento teórico, com os mesmos métodos; c) de investigadores, com o emprego de diferentes observadores ou entrevistadores a fim de desvelar ou minimizar vieses vindos do pesquisador individual, comparando sistematicamente as influências de cada um deles na questão em estudo e seus resultados; e d) de métodos, que supera a mera combinação deles, mas estabelece relação entre ou dentro de métodos, em outras palavras, combinar diferentes abordagens metodológicas em um método qualitativo ou associar métodos distintos numa questão de pesquisa.

Reconhecendo o valor do “objeto vivido” e das vivências de protagonistas do ensino de línguas nos cursos binacionais, abro espaço a distintos dizeres. As aqui chamadas *pessoas*

fonte e sujeitos de apoio foram entrevistadas e seus dizeres registrados em gravações de áudio. Um eixo complementar de dados corresponde aos documentos transversais aos cursos binacionais, como leis educacionais brasileiras e uruguaias, decretos do governo brasileiro, acordos internacionais, atas de reuniões do Comitê Gestor Binacional e Projeto Pedagógico de Curso, entre outros. Os dados obtidos através desses procedimentos foram tratados através do aporte teórico-metodológico da Análise de Conteúdo.

5.2 APORTE TEÓRICO-METODOLÓGICO – ANÁLISE DE CONTEÚDO

A palavra, numa instituição de formação, tem lugar relevante. Gestores, professores, alunos e membros da comunidade expressam ideias, discutem, problematizam, silenciam e marcam seu espaço através de sua expressão. Assim, os discursos dos sujeitos são valiosos para o estudo. Por outro lado, documentos referentes aos cursos técnicos binacionais também contêm expressões, sejam elas à superfície do escrito ou nas entranhas de suas linhas.

Numa tentativa de dar conta da melhor forma da riqueza desse universo, optei pelos princípios do aporte teórico e metodológico da Análise de Conteúdo, baseando-me, especialmente, nos estudos de Laurence Bardin.

A Análise de Conteúdo (doravante AC) é definida por Bardin (2011, p.48) como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/ recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

Flick (2009) cita Bauer (2000) para afirmar que a AC é um meio clássico para analisar o material textual, independentemente de sua origem. Visa “reduzir o material”, através da categorização e passa por diversas etapas. O autor (idem, p.292-293) apresenta alguns procedimentos possíveis, elencados por Mayring, tais como a) seleção do material e suas partes relevantes para o estudo; b) análise das circunstâncias da coleta dos dados; c) caracterização formal do material; d) definição da direção que a análise tomará; e) aprofundamento da questão da pesquisa, baseando-se em teorias, com escolha concreta da técnica analítica; f) definição das unidades analíticas, sendo elas de codificação e contextual; g) condução das análises efetivas; h) interpretação final dos resultados.

Bardin clarifica o trabalho do analista de conteúdo, ao apontar, como seu objetivo, “compreender o sentido da comunicação [...], mas também, e principalmente, desviar o olhar

para outra significação, outra mensagem entrevista por meio ou ao lado da mensagem primeira” (idem, 2011, p. 47). É sua tarefa explorar a superfície do texto, mas também de ampliar a busca por significados que extrapolam os significantes.

Aqui, entendo por “texto” as transcrições das entrevistas, as falas gravadas em reuniões e registros documentais. Aproximo-me de Flick (2009), ao afirmar que as gravações, os registros diversos produzem contos a partir do campo da pesquisa. O autor aponta ainda que “cada forma de documentação leva a uma organização específica daquilo que é documentado” (idem, p.273) e que as transcrições das realidades sociais dependem de condições e limitações técnicas, confluindo a estruturas particulares no nível do texto.

Mediante a complexidade do exercício interpretativo dessas comunicações, Bardin (2011, P.36) evoca a multiplicidade de visões e ações da AC. Relata que “não há coisa pronta na Análise de Conteúdo, mas somente algumas regras de base, por vezes facilmente transponíveis”. Identifica ainda a AC como um método empírico, cuja articulação dependerá do tipo de “fala” que analisa e do tipo de interpretação pretendido. Por isso, a técnica escolhida estará vinculada ao domínio e ao objetivo do estudo, sendo reiventada a cada interpretação. Utilizei, assim, princípios da AC, adaptando-os à realidade da pesquisa.

Fatores como a quantidade de pessoas na comunicação, a natureza do código e do suporte da mensagem podem ser determinantes para a identificação dos domínios da AC. Bardin (2011, p. 40) elabora, a título de ilustração, algumas das possibilidades, dentre as quais se entrevê a entrevista e o registro das reuniões binacionais (conversas em grupo de qualquer natureza) como um código linguístico, de suporte oral e ação comunicativa dual.

A autora distingue a AC da Análise Documental, apesar de reconhecer procedimentos análogos entre elas. Afirma que documentos não são “mensagens” e, portanto, não seriam objeto da AC, que se ocupa de “comunicação”. Usa uma definição de Chaumier (1989), para quem a análise de documentos é “uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar, num estado ulterior, a sua consulta e referência” (*apud* Bardin, 2011, p. 51).

Ao selecionar documentos para esta pesquisa, não pretendi indexá-los, tampouco armazenar dados condensados para consulta futura deste escritos. Discordo, assim, deste ponto vista, pois entendo toda e qualquer manifestação pela linguagem como passível de análise, codificação, categorização, inferência e interpretação, inclusive documentos de toda ordem. Percebo, por exemplo, o Projeto Pedagógico do Curso Técnico Binacional de Informática para Internet, como um registro coletivo que expressa “mensagens” muito ricas.

São, portanto, discursos produzidos socialmente, em determinadas condições e contextos, com objetivos e intencionalidades.

Lankshear e Knobel (2008, p.105) identificam propósitos e questões para o uso de documentos na pesquisa pedagógica. Um deles trata da “pesquisa que constrói ‘interpretações’ para identificar ou construir ‘significados’”. Trata-se de pesquisar através dos textos, por meio da escolha de exemplares relevantes para o campo em estudo, aceitando que o texto gesta significados e efeitos destes. Assim, entendo os documentos aqui empregados como parte do *corpus* deste estudo, analisando-os com os princípios da AC.

Bardin (2011) caracteriza o método da AC a partir de eixos, dos quais aqui empreguei: Organização da Análise, Codificação, Categorização e Inferência. O primeiro deles contempla a fase da Pré-análise, inaugurando o gesto da AC. Nesta etapa, organiza-se o material; selecionam-se os documentos; formulam-se hipóteses, objetivos e indicadores que orientem a interpretação. Após, passa-se à Exploração do Material, através do desenvolvimento das escolhas feitas anteriormente. Segue-se para o Tratamento dos Dados, no qual são propostas as inferências, frente a dados significativos, que abrem caminho para a interpretação.

Bogdan e Biklen (1994, p.221) afirmam que, conforme os dados são lidos, “repetem-se ou destacam-se certas palavras, frases, padrões de comportamento, formas dos sujeitos pensarem e acontecimentos”. A sua leitura exige o desenvolvimento de um sistema de codificação, com várias etapas.

Para Bardin (2011, p.132-146), a Codificação busca evidenciar *por que* se analisa. Implica tratar os dados, transformá-los e buscar as unidades que permitem a descrição do conteúdo. Estes movimentos envolvem a escolha de: a) *unidades de registro* (palavra, tema, personagens...) - comportam a significação codificada; segmentos de conteúdo considerados base; b) *unidades de contexto* (frase, parágrafo...) – codificam as unidades de registro; como o próprio nome denota, são segmentos da mensagem que apontam o contexto e ampliam a compreensão dos sentidos das unidades de registro. Aqui, trabalho com a unidade de registro *objeto ou referente*, entendida como “temas-eixo, em redor dos quais o discurso se organiza. [...] Neste caso, recorta-se o texto em função desses temas-eixo, agrupando à sua volta tudo o que o locutor exprime a seu respeito”. (BARDIN, 2011, p.136). As unidades de contexto têm dimensões variáveis: por vezes a frase, em outras, o parágrafo ou mesmo extensões maiores.

Ainda quanto à Codificação, a autora lança mão da Enumeração, procedimento de contagem de unidades de registro. Não objetivei uma avaliação numérica dos dados,

tampouco sua transformação em estatísticas. Assim, observei apenas a *presença ou ausência* das unidades temáticas que orientaram o estudo em cada expressão.

Depois de codificados, os dados seguem à Categorização, “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos” (BARDIN, 2011, p. 147). As categorias reúnem elementos sob um título, segundo características comuns que os dados têm. Utilizei, para a definição das categorias, o *critério semântico*, entendido como a aglutinação de temas com sentido assemelhado, expressos pelos sujeitos e documentos. Destaco que não vi as categorias como “caixas organizadoras” de dizeres, mas como orientadores da análise. O objetivo não foi o de segmentar, mas de reunir manifestações que pudessem dialogar entre si.

A Inferência é o próximo passo, através do qual se busca deduzir de maneira lógica conhecimentos sobre o emissor da mensagem, seu meios, etc, e, partir daí, definir sobre o que incide a interpretação da AC. Bardin (2011) cita o clássico esquema da comunicação como possibilidade de orientação para escolha dos polos sobre os quais se debruçará a inferência. Para mim, foi importante ter em vista o *emissor* de cada mensagem, pois, mesmo que tão próximos, seus papéis sociais e, conseqüentemente, os discursos têm distinções. Apesar disso, a *mensagem* mostrou-se como meu objeto maior: quais temas se acentuam? Como se apresentam? Como se relacionam? A análise do *código*, apesar de coadjuvante, enriqueceu o estudo, pois elucidou formas com quais os interlocutores expressam suas concepções.

Quanto às técnicas da AC, Bardin (2011) cita diferentes meios de análise: categorial, de avaliação, da enunciação, proposicional do discurso, da expressão e das relações. Optei pela primeira, que, para a autora, é mais usada e antiga, e “funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias” (*idem*, p.201). Como já referi, como possibilidade de categorização, utilizei a *análise temática*.

A seguir, apresento os passos da análise.

5.2.1 Desenho de análise

Nesta pesquisa, operei em três grupos de dados. O primeiro deles, junto às *pessoas fonte e sujeitos de apoio*, com entrevistas semiestruturadas, registradas em áudio, transcritas, em português e espanhol. O segundo, através da transcrição de colocações realizadas em reuniões binacionais (com docentes de português e espanhol), também registradas em áudio, e

da seleção do material deste contexto a ser analisado. O último, com documentos inerentes ao curso binacional, como meio de contextualização das ponderações realizadas. Não me afixei apenas ao que se colocou objetivamente pelas palavras. Visei aos sentidos a elas mesclados, ligados ao contexto de sua produção.

Uma perspectiva de observação neutra mostrou-se impossível, para mim, neste estudo. Envolvida diretamente no campo e com sujeitos de modo a participar de discussões e de decisões importantes, por mais de um ano, busquei o rigor científico por meio da coleta de dados ética e imparcial e de uma análise teoricamente amparada.

Todas as entrevistas foram obtidas pelos mesmos meios, no espaço temporal de três dias, a fim de conservar, na medida do possível, um contexto semelhante entre elas. As reuniões foram gravadas com autorização anterior das docentes, bem como os documentos, que foram obtidos com a anuência dos gestores dos cursos binacionais. Os textos deglavados foram revisados pelos autores antes de sua utilização. Depois de concluir a recolha e ter em mãos o *corpus*, distanciei-me dos dados por um breve período, como recomendam Bogdan e Biklen (1994).

Após uma fase de *leitura flutuante* (BARDIN, 2011) de todos os dados, selecionei o material utilizado com base na pergunta central da investigação. Objetivei, com isso, reconhecer práticas, concepções e saberes, em construção e ação, na atuação docente da área de línguas, nos cursos binacionais. Preferi não estabelecer hipóteses nesta etapa.

Passando à codificação, identifiquei *unidades de registro* que mais se repetissem nos discursos. Fiz a opção pelo recorte por *referente*, o que inicialmente gerou 11 (onze) temas-eixo⁴². A maioria deles está diretamente vinculada às questões propostas nas entrevistas. Os temas também foram abordados nas reuniões binacionais, em diferentes momentos. Destas *unidades de registro*, os trechos foram escolhidos para a análise apurada, das quais unidades de contexto foram elencadas, em distintas extensões.

Após novo exame, reuni os dados em *categorias*, cujo objetivo é “fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos” (BARDIN, 2011, p.149). Do montante analisado, aglutinei-o em três grupos: 1) da docência compartilhada no ensino de língua portuguesa e espanhola em cursos binacionais; 2) das concepções de ensino, língua e fronteira; 3) práticas pedagógicas, currículo e avaliação no ensino de língua na fronteira.

⁴² 1) Docência Compartilhada; 2) Língua e Fronteira; 3) Docência em Curso Binacional, em Sala de Aula Bilíngue, na Fronteira; 4) Língua Materna X Língua Estrangeira em Sala de Aula Bilíngue; 5) Concepções de Língua e Ensino; 6) Práticas de Ensino de Línguas na Formação Profissional, em Contexto Binacional; 7) Avaliação em Aula de Línguas em Contexto Binacional; 8) Brasileiros X Espanhol: Relações com o Idioma e o Período de Aula Específica; 9) Aprendizagens Docentes Construídas na Experiência em Turmas Binacionais; 10) Uruguaios X Espanhol: Relações com o Idioma e o Professor Brasileiro; 11) Binacionalidade do Curso.

No capítulo 6, apresento os resultados das análises, conjugando a *interpretação* à ponderação teórica.

5.3 INSTRUMENTOS PARA COLETA DE DADOS

A triangulação entre os seguintes instrumentos balisou a pesquisa.

5.3.1 Entrevista semiestruturada

Sabe-se que, “por sua natureza interativa, a entrevista permite tratar de temas complexos (...), explorando-os em profundidade” (MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 1999, p.168) e que isso a coloca como um instrumento de pesquisa bastante empregado no campo da Educação. Poupart (2008, p.216) enumerando argumentos de pesquisadores frente a essa escolha pela entrevista de cunho qualitativo: a) de ordem epistemológica – para maior compreensão das condutas sociais, uma exploração em profundidade da perspectiva dos atores sociais faz-se necessária; b) de ordem ética e política – abre possibilidade de compreensão e conhecimento dos dilemas e questões enfrentados pelos sujeitos; e c) de ordem metodológica – dentre as “ferramentas de informação”, mostra-se como instrumento privilegiado para acesso às experiências dos atores.

Adotando esses argumentos, optei pela entrevista semiestruturada a fim de buscar maior compreensão acerca da questão da pesquisa, como ferramenta para o conhecimento do “vivido” pelos sujeitos,

a entrevista continua sendo um dos melhores meios para apreender o sentido que os atores dão às suas condutas (os comportamentos não falam por si mesmos), a maneira como eles representam o mundo e como eles vivem sua situação, com os atores sendo vistos como aqueles em melhor posição para falar disso (POUPART, 2008, p.217).

Tendo presente a possibilidade de apreensão das vivências, concepções e práticas dos sujeitos, realizei sete entrevistas semiestruturadas, divididas em dois grupos: *pessoas fonte* e *sujeitos de apoio*.

De acordo com Poupart (2008), apesar de a entrevista semiestruturada oferecer mais liberdade à expressão do sujeito devido a sua não diretividade, o entrevistador pode vir a interferir nas falas de seu interlocutor. É preciso o cuidado com o compromisso de “bem

fazer falar os outros”, segundo o autor, com procedimentos adequados ao objeto da pesquisa. No exercício da entrevista, ele destaca pontos a observar, como questionamentos já feitos acerca das interferências do entrevistador na argumentação alheia através da maneira de indagar, de registrar e das circunstâncias de tempo e de espaço em que o diálogo se deu.

5.3.2 Análise de Documentos

Muitos autores definem o termo documento, através de conceitos como “qualquer registro escrito que possa ser usado como fonte de informação” (MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 1999, p.169) ou “tudo o que é vestígio do passado, tudo o que serve de testemunho, é considerado como documento ou ‘fonte’.” (CELLARD, 2008, p.296). Assim, leis educacionais brasileiras e uruguaias, decretos do governo brasileiro, acordos internacionais e Projetos Pedagógicos de Curso constituem alguns dos materiais.

Cellard (2008, p. 295-316) divide os documentos, a grosso modo, entre arquivados – sob guarda de um arquivo - e os que não o são, sendo que cada um pode ser ainda público ou privado. A classificação não seria objeto central da análise, porém, auxilia a ampliar os conhecimentos acerca do conteúdo de cada elemento a ser analisado.

A análise documental favorece o acréscimo da dimensão temporal ao estudo (CELLARD, 2008), uma vez que a implantação do curso técnico binacional teve inúmeros antecedentes não vividos pelos sujeitos desta proposta de pesquisa. Com isso, como aponta Cellard (*idem*, p.295), “pode-se operar um corte longitudinal que favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos [...], bem como o de sua gênese até nossos dias”.

A penetração do analista perante os documentos tende a ser mais restrita do que a de dados obtidos através de entrevistas, por exemplo. A informação, como continua o mesmo autor, circula num sentido único e o pesquisador não consegue, muitas vezes, retirar dele informações complementares. Daí o cuidado com o que ele chama de “armadilhas”: ao selecionar e localizar os textos, é preciso avaliar a credibilidade e importância para o estudo e se ater ao seu conteúdo, compreendendo o sentido do que de fato se “tem à mão”.

Cellard (*idem*, p.299-306) aponta alguns passos para a realização de uma análise preliminar, com base no exame e na crítica do documento, buscando reconhecer:

a) *seu contexto social global* – sua época de produção, a conjuntura política, econômica, social e cultural do momento de elaboração, indiferentemente da distância temporal que o separa do pesquisador. Assim, este se torna mais apto para apreender

esquemas conceituais dos autores, identificar fatos ou pessoas a que alude, particularidades de seu modo de organização, entre outros.

b) *o(s) autor(es)* – a identidade, os interesses e os motivos que levaram à escrita. É válido questionar em nome de quem se escreveu, quais interesses são manifestados e para quem se dirigem, se é o Estado ou um cidadão que está se manifestando, por que o referido documento chegou ao pesquisador e não outros, como foi publicado e qual é a sua credibilidade no meio em que foi escrito. Com essas orientações, o pesquisador obtém boas informações acerca da sociedade, da tomada de decisão registrada, da interpretação dada a alguns fatos e inclusive deformações a eles atribuídas.

c) *a autenticidade e confiabilidade do texto* – a qualidade da informação transmitida. É preciso checar a autenticidade do documento, à relação entre os autores e o fato, ao tempo decorrido entre a elaboração do documento e o fato, entre outros.

d) *a natureza do texto* – o suporte, uma vez que, de acordo com a natureza de sua publicação, o documento e suas informações assumirão distintas características. Os subentendidos, a abertura do autor, a estrutura modificam-se significativamente, bem como o sentido constituído por quem o lê.

e) *os conceitos-chave e lógica interna* – sentidos e conceitos empregados pelo autor, em dado contexto. É preciso delimitar adequadamente o sentido das palavras e dos conceitos, atentando a possíveis jargões profissionais, regionalismos, linguagem popular, etc. Acrescente-se ainda a análise à sua lógica interna, ao esquema e ao plano de argumentação, especialmente quando comparamos vários documentos da mesma natureza.

Ainda segundo o autor, depois dessa análise preliminar, parte-se para “a reunião de todas as partes”. O pesquisador pode seguir com abordagens indutivas e dedutivas conjugadas, sempre sob a luz da questão de pesquisa, já que “esse encadeamento de ligações entre a problemática do pesquisador e as diversas explicações plausíveis é o que lhe possibilita formular explicações plausíveis, produzir uma interpretação coerente (...)” (CELLARD, 2008, p.303).

Buscam-se ligações e constituem-se configurações significativas, destacam-se elementos pertinentes do texto e se passa a compará-los com outros contidos no *corpus*, realizando várias leituras de cada um. Tais combinações atrelam-se ao contexto, à problemática da pesquisa, ao quadro teórico e ao pesquisador (CELLARD, 2008, p.304).

A análise documental exige a contínua reflexão e o movimento do pesquisador no sentido de situar sua interpretação e de buscar uma leitura ampla: “uma análise confiável tenta cercar a questão, recorrendo a elementos provenientes, tanto quanto possível, de fontes,

peessoas ou de grupos representando muitos interesses diferentes, de modo a obter um ponto de vista tão global e diversificado quanto pode ser.” (*idem*, p.305).

Considerando todos os elementos, realizei a análise de documentos de modo a auxiliar a contextualização do campo e da questão central de pesquisa.

5.3.3 Gravação das reuniões binacionais das docentes de línguas

As vivências das professoras de português e de espanhol do Brasil e do Uruguai são centrais a este estudo, especialmente pelo fato de a área de línguas ser a única comum entre o curso binacional brasileiro e o uruguaio.

A ocorrência de reuniões entre quatro primeiras professoras de português e espanhol dos cursos binacionais, brasileiras e uruguaias, nas quais me incluí, foi determinada nas reuniões dos Comitês Gestores Binacionais. Em 1º de abril de 2011, os encontros começaram, após a escolha das professoras uruguaias. Todos foram registrados em áudio, com anuência de todas as envolvidas. Infelizmente, como apresentarei, as reuniões sistemáticas foram suspensas, ainda em 2012, após a sétima ocorrência. Há o registro em áudio de uma reunião entre as docentes uruguaias, para a qual fui convidada, e as *inspectoras* ligadas ao CETP-UTU.

Debates em torno das dificuldades de alunos, dilemas vividos, práticas pedagógicas, metodologias de ensino, a binacionalidade do curso, entre outros, são a tônica dos trabalhos. Em vista da riqueza que se apresenta, constituem-se, como dados desta pesquisa, as gravações desses encontros, cujos trechos mais significativos à questão da pesquisa foram selecionados.

6. ANÁLISE DOS DADOS

Esta análise buscou responder à questão: “Quais concepções, práticas e saberes estão em construção e ação no ensino e na docência de línguas em cursos técnicos binacionais, na fronteira entre Brasil e Uruguai?”. Para tanto, operei com três instrumentos de pesquisa: a) entrevistas semiestruturadas: com docentes - brasileiras e uruguaias - e com gestor do CASL; b) análise de documentos: Projeto Pedagógico do curso brasileiro e do uruguaio; Projeto IFs de Fronteira, *Documentos e Informes Técnicos de la Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública*, Edital Concurso Público Docente EBBT nº 017/2010 – IFSul, entre outros; c) gravação em áudio de reuniões binacionais, entre abril e outubro de 2011.

O aporte teórico empregado foi o da Análise de Conteúdo, que, “enquanto esforço de interpretação, oscila entre os dois polos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade” (BARDIN, 2011, p.42). Isso guia o olhar cambiante que aqui assumo: recolhi as expressões dos sujeitos e dos documentos, mantendo-as em sua originalidade, entendendo-as como “palavras grávidas de mundo”, como anunciava Paulo Freire. Dessa prenhez, nascem as significações construídas e imagens de contexto que se inserem.

O *corpus* do estudo é composto por entrevistas semiestruturadas, documentos e registros em áudio de reuniões binacionais entre as docentes de línguas.

Quanto às entrevistas semiestruturadas, todas foram realizadas em maio de 2012, nas cidades de Santana do Livramento e *Rivera*, nos locais de trabalho ou na residência dos sujeitos. Com isso, o ambiente foi bastante favorável à conversa. Registradas em áudio, foram transcritas e devolvidas aos interlocutores para que pudessem interferir em seu conteúdo, caso desejassem. Como o grupo é composto por sujeitos brasileiros e uruguaios, abri a possibilidade para que escolhessem o idioma com o qual gostariam de se manifestar. Há, assim, textos em português (5) e espanhol (2).

Os interlocutores foram divididos em dois agrupamentos, aqui denominados: *pessoas fonte* e *sujeitos de apoio*. O primeiro deles foi constituído pelas docentes de português e espanhol, do Brasil e do Uruguai, totalizando cinco entrevistas. A fim de conduzir a interpretação da maneira mais clara possível, foram elencadas questões iguais para todas, porém, em vista de particularidades, comentários e perguntas diferenciaram-se em cada uma, complementando o roteiro inicial. O outro grupo é composto por dois sujeitos, uma docente de inglês e o diretor do CASL. Neste caso, as duas entrevistas continham perguntas diferentes.

Ao gestor, dirigi perguntas acerca de suas impressões sobre o contexto do CASL, seu histórico de implantação e atuação, bem como sobre fatores da esfera administrativa que

envolvem o ensino de línguas. Quanto às docentes, a discussão central tratou de como os professores concebiam e vivenciavam o ensino de língua em turmas binacionais, na fronteira.

Questionei todos sobre a formação inicial e continuada, as percepções acerca da fronteira e da docência em turmas binacionais. Essas informações delineiam com maior nitidez o universo dos sujeitos, suas vivências ou, em outras palavras, o lugar de onde falam. Como lembra Tardif (2002, p.265), “um professor tem história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem”.

Para efeito de organização do texto, denomino-os:

Pessoas fonte:

- Professora1: brasileira, docente de espanhol no curso brasileiro.
- Professora2: brasileira, docente de português no curso brasileiro.
- Professora3: uruguaia, docente de português no curso uruguaio.
- Professora4: uruguaia, docente de espanhol no curso uruguaio.
- Professora5: *double chapa*, docente de espanhol no curso brasileiro.

Sujeitos de apoio:

- Sujeito1: gestor do CASL.
- Sujeito2: brasileira, docente de inglês do curso brasileiro.

A concepção de fronteira foi um demarcador da análise, visto que se trata de um espaço particular, determinante nas práticas docentes. Retomo, portanto, a visão que adotei, a de *fronteira* como um espaço de confluência, de encontro, de diversidade, de troca; não de limitação ou de linha divisória entre dois territórios. A diversidade cultural e a história são pilares importantes, porém, onde há convivência pode haver conflito e dilema, potencializados por fatores ligados a identidades sociais distintas, ao *ethos* de santanenses e de riverenses.

A análise concretizou-se a partir de fios condutores que a delimitam, a partir dos seguintes recortes: 1) da docência compartilhada no ensino de língua portuguesa e espanhola em cursos binacionais; 2) das concepções de ensino, língua e fronteira; 3) práticas pedagógicas, currículo e avaliação no ensino de língua na fronteira.

Em função de minha imersão e participação no campo de estudo por mais de um ano, uma perspectiva etnográfica fez-se presente. Assim, entremeio trechos de entrevistas, dados documentais e minhas ponderações, ora como pesquisadora, ora como narradora de fatos e

constructos da minha vivência e da rotina dos atores e das aulas de línguas, nos cursos binacionais.

6.1 DOCÊNCIA COMPARTILHADA

A partir da análise das entrevistas, observei que o eixo temático mais citado e desenvolvido pelas docentes foi o que se refere ao modo como trabalham nas disciplinas que envolvem o ensino de português e de espanhol.

Emprego, para referir a tal escolha, neste trabalho, a “docência compartilhada”, pois o termo “compartilhar” foi recorrente nas declarações. Não havia filiação teórica estabelecida à proposta, no seu início, e por isso não há, nos dados, um “nome” que o caracterize. Assim, considerando os aportes consultados e os dizeres dos interlocutores, fiz essa opção.

Como já citei, nos cursos binacionais, as aulas de língua portuguesa e espanhola são realizadas com a presença de duas docentes, uma de cada área. Tal escolha pedagógica foi realizada no início das atividades do CASL, a partir de conversas entre mim, à época professora de português, e Professora1, de espanhol. A ideia primeiramente causou surpresa, mas foi efetivada no curso brasileiro e replicada no uruguaio.

Na estruturação dessa proposta de trabalho compartilhado, do grupo atual, apenas eu, Professora1 e Sujeito1 estávamos. Suas falas pontuam as ansiedades, dúvidas e inquietações vividas já antes de as aulas começarem. As professoras Professora5 e Professora2 chegaram ao CASL depois de a proposta ser efetivada, portanto, narram suas impressões sob o ponto de vista de quem abraçou algo já encaminhado. Este também é o caso das uruguias Professora3 e Professora4, no curso parceiro. Já a professora de inglês representa um perfil de ensino de língua diferenciado, igualmente importante, também na esfera dos cursos binacionais.

Os movimentos da área de línguas dos cursos binacionais parecem ter convergido ao desenvolvimento de uma cultura colaborativa entre as docentes. Isso transpareceu na fala dos sujeitos, especialmente através dos planejamentos e aulas - que seguem compartilhados, das reflexões teóricas sobre a prática e da participação em eventos e produção de artigos sobre a experiência, realizados em parceria entre as professoras brasileiras e uruguias.

Esta categoria reúne dados acerca: dos antecedentes da proposta; das concepções de docência compartilhada, de língua, ensino e fronteira; de saberes em construção e ação na docência; de práticas pedagógicas, currículo e avaliação nas aulas binacionais da metodologia empregada.

6.1.1 Antecedentes da escolha pela Docência Compartilhada

Questionamentos, leituras e diálogos instalaram uma postura reflexiva por parte dos primeiros professores do CASL, determinada por condicionantes favoráveis: tempo e liberdade para debate, pois as aulas iniciaram três meses depois de nossa chegada. Assim, a interação mostrou-se como fortalecedora de laços e motivadora de trocas entre mim e a professora Professora1. Isso foi importante à época, pois o cenário que se colocava era adverso: as duas chegavam ao CASL a partir de distintas realidades geográficas, de formação e de atuação profissional; eram docentes iniciantes em cursos binacionais (inéditos, até então), numa instituição também iniciante. Além disso, o contexto fronteiriço era desconhecido, como destaca o gestor da instituição: “Todos os professores, todos eram de fora da cidade. Então, das oito primeiras pessoas, comigo na direção, nós éramos nove pessoas de fora da cidade. E então, assim, quem conhecia a região?” (Sujeito1). Num ambiente novo e desafiador, a interação e o diálogo mostraram-se importantes para fortalecimento das decisões pedagógicas e o rompimento com um caminho mais “fácil”, em que cada professora seguiria trabalhando como sempre o fizera.

A primeira ideia era a de que uma professora com titulação em português e espanhol assumisse a área de línguas no câmpus, como o gestor destacou, “na visão de quem estava de fora, uma professora de línguas com formação em português e espanhol vai dar conta dos brasileiros e dos uruguaios em sala de aula.”. O edital do concurso não previu particularidades no caso dos cursos binacionais, mas abriu vaga para uma professora de português e outra de espanhol.

Não havia muita clareza sobre como seria o ambiente bilíngue das turmas binacionais: “Naquele momento se pensava assim, bom, o uruguaio vai chegar sem saber o português. Pelo lado do Controle Ambiental, também temos de ter português e espanhol, porque o brasileiro vai chegar lá sem saber o espanhol.” (Sujeito1). Tal expectativa não se confirmou. O que se viu posteriormente foi uma mescla interessante: brasileiros falantes de português, outros de espanhol; uruguaios, hábeis em português, falantes de *portunhol*, entre tantas combinações. Tínhamos alunos bilíngues - e por que não dizer trilíngues -, fato que se identifica com a afirmação de Rajagopalan (2009, p.27): “o multilinguismo está se tornando cada vez mais a norma e não a exceção em nosso mundo”.

O gestor do CASL, então responsável também pelo ensino, reforçava as possibilidades de exercício da mudança, quando por nós questionado acerca de como deveríamos fazer as

aulas. Suas falas, vez por outra, respondiam: “Vocês são as professoras de língua, vocês têm autonomia para decidir como querem trabalhar.”.

Contreras (1997) cita que a palavra “autonomia” é recorrente no discurso pedagógico e que essa profusão pode desgastar e esvaziar sua significação. Por isso, para ele, é preciso ter presente as distintas acepções que o termo recebe e suas consequências nas práticas profissionais e nas políticas educativas. Apesar de, atualmente, o vocábulo ser tão usado - eu diria até banalizado -, naquela situação foi de grande importância: a escolha do gestor quanto à “autonomia” encerrava uma concepção de liberdade de escolha e de responsabilização. Sabíamos que podíamos fazer diferente, mas as consequências seriam de nossa alçada.

Ainda de acordo com Contreras, de um modo de organização da rotina dos professores, cada vez mais próximo às indústrias, ao sistema taylorista, há um sistema de gestão do trabalho docente cada vez mais controlador, fazendo os sujeitos dependentes do âmbito dos especialistas e da administração. A tecnologização da docência destaca a separação entre concepção e execução, nas suas atividades.

Parece que, no núcleo das escolas, uma contracorrente pode se instaurar, a exemplo dos cursos binacionais. Quando pensei na ideia de trabalharmos juntas, não tinha clareza do que proporia à colega Professora1. Tampouco se isso iria ao encontro do que a administração esperava. Discutimos a questão, como ela narra:

Quando surgiu a questão de como trabalhar a disciplina, eu falei logo que cada uma das línguas deveria ser ministrada separadamente, “cada profe com a sua língua”, não deixei margem para a colega argumentar. Essa decisão não durou muito... uma noite de sono e as dúvidas começaram a surgir: “Como fazer um curso binacional, com alunos que falam o português, ou o espanhol e/ou as duas línguas alternadamente, ou ainda o *fronterizo, portuñol*, separando esses falantes?”; “Como separar algo que na essência já se formou homogêneo?” (Professora1).

De fato, a língua assume um caráter diferenciado na fronteira, como diz Professora1, ainda mais se considerarmos seu papel identitário - trabalharíamos com idiomas, mas, sobretudo, com culturas e manifestações entrecruzadas. Rajagopalan (2009, p.62-63) evoca essa mestiçagem de línguas como um sinal evidente da identidade linguística em tempos de globalização, destacando as denominadas *areal linguistics*, (línguas faladas em regiões contíguas que podem influenciar uma a outra) e a rejeição por elas ainda sofrida por algumas áreas da Linguística. Assim, tínhamos uma tarefa de integração, cuja importância nos parecia óbvia, mas não podíamos levá-la adiante sozinhas.

Envolveu-se, com isso, também a esfera administrativa do CASL, pois era preciso responder pelo fato de duas docentes trabalharem juntas. Beyer (2005), ao tratar da

“bidocência” em turmas de inclusão, já destacava que a opção por dois docentes na mesma turma não é econômica e, na realidade das escolas públicas brasileiras, difícil de ser mantida. Esta opção, portanto, demandou acordos que extrapolariam a sala de aula e, apesar disso, recebemos apoio pela partilha da docência. Frente ao impacto financeiro e administrativo gerado com a escolha, o gestor exemplificou questionamentos que previa receber:

Sempre se trabalha com um professor em sala de aula. Como é que eu vou colocar dois professores em sala de aula se, digamos assim, vai me consumir um professor a mais? Daqui a pouco vai se dizer: ‘São dois professores na mesma sala de aula, precisa?’ ‘Os professores não vão estar falando ao mesmo tempo; enquanto um está lá, o outro está lá sem fazer nada?’. (Sujeito1)

Realmente, não se tem certeza da continuidade da proposta. Tanto o gestor quanto a coordenadora de ensino apontam que fatores, como o câmpus ser pequeno e com poucas turmas, favorecem a DC. Na ausência dessas condições, é possível que se opte pelo trabalho com um docente, com formação em português e espanhol. Isso faria alguma diferença na aprendizagem dos alunos? O que duas professoras fazem melhor do que uma, em turmas bilíngues? Respostas para estas questões serão dadas pelas próprias professoras, em seguida. Porém, através de Professora1, é possível antecipar que impactos positivos foram identificados, para além do espaço do CASL. A professora e coordenadora de ensino destaca ainda que a DC tem gerando mudanças de pontos de vista:

Já fomos consultadas por pessoas da Reitoria quanto à implantação do câmpus em Jaguarão⁴³. Eles querem fazer assim também. Então, quer dizer, é uma coisa que tem chamado atenção, tem provocado várias mudanças nas nossas cabecinhas aqui. [...] Mas tem sido visto, assim, como algo inovador, como algo que vem a acrescentar aos alunos.

Daí a importância de compreender o que se entende por dois professores na mesma sala de aula, pois é necessário investimento de diversas ordens, seja ele pessoal ou financeiro, para que se efetive. Em vista disso, esta categoria discute adiante algumas questões: o que é partilhar uma sala de aula? Como as docentes de línguas dos cursos binacionais concebem a DC? Observam algum diferencial em sua atuação e/ou na aprendizagem dos alunos através desse trabalho?

⁴³ Novo câmpus em processo de implantação, também da fronteira com o Uruguai, que contará com cursos binacionais.

6.1.2 Fazer aula junto: (com)partilhar teorias, vivências e concepções

O gestor do CASL já havia vivenciado, como estudante, a proposta de dois docentes dividirem o mesmo componente curricular, no caso, uma disciplina de estágio. Segundo ele, a dupla era formada por um técnico e um professor língua portuguesa: “em alguns momentos, era o professor de área técnica que trabalhava. Em outros, era o de línguas que dava o seu recado da língua, [...] estavam os dois em sala de aula, mas, efetivamente, em sala de aula, os dois não estavam.”. A imagem parece retratar dois educadores com papéis distintos, cujas atividades seguem em paralelo, no mesmo tempo e espaço, porém estanques.

Observo, com isso, que a experiência de dois docentes dividirem o mesmo tempo e espaço em sala de aula não é, em si, iniciativa inédita ou inovadora. Outra entrevistada (Professora4) também já a havia vivido, durante um de seus estágios na licenciatura, no Uruguai: “*cuando hice la práctica, en el último año de profesorado, yo trabajé en ‘duplas’.* *Es la nueva modalidad en Uruguay: trabajar de a dos. El último año se trabaja sola, pero en el penúltimo año se trabaja de a dos*”. A intenção parece ser a de preparar o futuro professor para a entrada em sala de aula de modo gradativo, pois o estágio seguinte é realizado individualmente.

Penso ser relevante identificar alguns constructos acerca da partilha da docência já produzidos no campo da Educação para melhor compreensão do que se processa nos cursos binacionais. Pesquisando sobre a presença de mais de uma professora em aula, localizei diversas dimensões, tais como: “docência compartilhada”, “bidocência”, “trabalho colaborativo” e “ensino colaborativo”.

Estudos como os de Anne Marie Moor (2000, 2006) trabalham com a perspectiva de “ensino colaborativo” na formação inicial de docentes. Num deles, a pesquisadora se dedica a analisá-lo como meio eficaz para a formação de professores de língua, especificamente, quanto ao inglês instrumental. A metodologia foi empregada num curso, em três etapas – “teoria, elaboração de material e prática pedagógica, utilizando uma metodologia de aprendizagem colaborativa num primeiro momento e, na segunda etapa do curso, um ensino colaborativo” (MOOR. CASTRO. COSTA, 2006, p.1). Depois de refletirem teoricamente, selecionarem atividades e textos colaborativamente, os alunos seguiram para uma prática pedagógica em pares, com um dos colegas na função de observador.

Tal proposta é amparada por referências que apontam dados como:

Há quatro tipos gerais de padrões organizacionais em ensino colaborativo (Cunningham, 1960:22-3): com um líder, que dá um status maior a um membro do grupo; do tipo associado em que não existe um líder designado, mas poderá emergir como resultado das interações entre os membros do grupo numa dada situação, podendo ser compartilhado o poder de decisão; com uma relação professor experiente vs. professor novo na qual um tem maior responsabilidade que o outro, e o grupo coordenado, no qual não há uma responsabilidade compartilhada por um grupo comum de aprendizes, mas há planejamento conjunto por 2 ou mais professores que estão lecionando o mesmo conteúdo a grupos separados de aprendizes. (MOOR, CASTRO, COSTA, 2006, p.1)

Há dados passíveis de destaque na experiência. Os autores declaram que, na primeira fase, quando os professores em formação ainda estavam construindo suas aprendizagens e atividades para atuação em sala de aula, a colaboração entre os pares foi muito maior do que durante a prática pedagógica. Neste momento, cada dupla mostrou-se mais interessada no desdobramento de suas funções do que em ouvir ou colaborar com as demais, o que levou à conclusão de “a abordagem colaborativa só existe efetivamente quando todos os participantes da 'conversa', sejam eles alunos ou professores, queiram 'conversar'” (idem, p.1). Apesar disso, a proposta foi considerada positiva, pois propiciou aprendizagens significativas e muitos momentos colaborativos.

Em outro estudo, Moor (2000) apresenta a experiência entre alunos de Linguística Aplicada ao Ensino de Inglês II, na qual o preparo e a prática pedagógica seriam discutidos de maneira colaborativa. Novamente, a docência não parece ser compartilhada, pois um professor assume a classe enquanto o outro observa. O artigo apoia-se em Kohonen (1992), para quem “refletir deliberadamente sobre experiências de ensinar e compartilhar essas reflexões com outros professores em grupos colaborativos torna possível aumentar a consciência sobre o processo de ensinar e aprender” (*apud* MOOR, 2000, p.1). O texto também traz indicadores de sucesso para um trabalho coletivo, frente à aprendizagem colaborativa. Alguns desses fatores podem vir a ser relacionados à prática das professoras nos cursos binacionais:

1. Interdependência positiva, um sentido de trabalhar em conjunto para alcançar um objetivo comum e a demonstração de interesse pela aprendizagem do outro;
2. Responsabilidade individual, na qual cada membro do grupo sente-se encarregado de sua aprendizagem e da aprendizagem do outro. Portanto, não há 'carona' nem 'escora' para ninguém do grupo – todos dão o máximo de si;
3. Interação verbal face-a-face abundante, onde os estagiários explicam, discutem, elaboram e juntam material atual com tudo aquilo que aprenderam até então;
4. Habilidades sociais suficientes, envolvendo o ensino explícito de uma adequada liderança, de comunicação, de confiança e de habilidades de resolução, para que o grupo funcione efetivamente;

5. Reflexão de grupo, em que o grupo, periodicamente, avalia o que aprendeu, quão bem estão trabalhando juntos e como poderiam melhorar como um grupo de aprendizagem. (cf. JOHNSON and JOHNSON (1987, 1989); JOHNSON et al. (1990); BRANDT (1987) apud KOHONEN (1992), apud MOOR, 2000, P.1).

O “ensino colaborativo” também foi a nomenclatura escolhida para partilha da docência em turmas de inclusão, sob outra organização, através da presença de um professor de ensino especial acompanhando o regular/ comum. Na maioria das propostas, cada um tem papéis distintos (CAPELLINI. MENDES, 2007): o professor generalista cuida dos conteúdos e do andamento da aula, com auxílio do professor especialista, que tem a função de construir estratégias que favoreçam a aprendizagem e a integração da turma e dos alunos com necessidades especiais.

A “docência compartilhada” é encontrada em muitos trabalhos de escolas de educação básica, com reportes de experiências de docentes nela envolvidos. Este é o caso de redes de ensino de municípios gaúchos, como Porto Alegre, em que várias escolas trabalham com a DC. O Projeto Pedagógico de uma delas, a EMEF Senador Alberto Pasqualini⁴⁴, mostra o termo como sinônimo de “bidocência” e a caracteriza como a partilha do exercício do magistério, com vários benefícios:

É uma prática que estimula o planejamento coletivo, a interdisciplinaridade e a transversalidade das áreas do conhecimento, favorece o avanço da aprendizagem dos educandos e dos educadores. Colabora na compreensão da superação da lógica linear, disciplinar, hierarquizada e fragmentada do conhecimento. [...] Compartilhar a docência permite a utilização flexível e eficiente do tempo do educador que se beneficia dos diferentes estilos de ensino, da colaboração entre profissionais e da utilização de alternativas de ensino. (EMEF SENADOR ALBERTO PASQUALINI, 2009).

Xavier e Monteiro (2010, p.3-4) discutem outra experiência no mesmo município, na qual há a docência compartilhada entre “mais de um professor nos Ciclos Iniciais do Ensino Fundamental, e entre professores ditos especialistas em áreas de conhecimento, e professores generalistas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no III Ciclo”. A ideia é associar os conhecimentos do licenciado em Pedagogia, frente às necessidades de aprendizagem de estudantes em início de escolarização, ao de disciplinas específicas, como meio de superação da exclusão escolar.

⁴⁴ Disponível em:< <http://pt.scribd.com/doc/91740528/46/Docencia-Compartilhada-ou-Bidocencia>> Acesso em 06 out 2012.

As autoras remetem aos estudos de Hugo Otto Beyer, que historiciza a “bidocência”, inicialmente implantada na Alemanha, que rompeu com a unidocência no trabalho junto a estudantes com necessidades especiais. Muitas outras investigações também remetem ao modelo de Hamburgo, especialmente aqueles ligados às classes de inclusão. Acerca disso, Beyer (2005) traz a bidocência como um princípio pedagógico no qual a sala de aula necessita de, no mínimo, dois educadores, sendo um deles com formação em educação especial (que pode ali estar em tempo parcial), atuando como um professor de apoio ao generalista. O pesquisador destaca que

O conceito do professor isolado perante a tarefa docente fragmenta-se positivamente diante da possibilidade de compartilhar com outro colega as experiências do cotidiano escolar. Embora esta situação possa provocar ansiedades nos professores envolvidos em tal experiência, constitui também uma excelente oportunidade para o aperfeiçoamento profissional e pessoal (BEYER, 2005, p.1).

É esse “compartilhar” que vem chamando à mudança muitos professores. Fernandez também trata da inclusão na perspectiva da *enseñanza compartida*,

la presencia en el aula de dos o más educadores que actúan en simultáneo compartiendo tiempos, recursos y alumnos. Esta acción conjunta permite la utilización flexible y eficiente del tiempo del profesor y se beneficia de los diferentes estilos de enseñanza, de la colaboración entre profesionales y de la utilización de alternativas en la enseñanza. Además, se han comprobado mayores mejoras de rendimiento y de actitud hacia la escuela en el alumnado bajo esta modalidad de enseñanza que en la de un único profesor y en especial cuando se integran alumnos con necesidades especiales en aula ordinaria (FERNANDEZ, 1996, p.1).

Tal processo não precisa se dar necessariamente no mesmo espaço físico presencial, podendo decorrer num ambiente virtual. Dessa forma, a “docência compartilhada” emerge como categoria também na EaD. A parceria entre tutores, docentes e conteudistas é tratada sob este entendimento, como demonstra Bezerra (2010). Para a autora, neste contexto não há apenas um professor responsável pelo processo de ensinar e de aprender. A partilha da docência é, então, vista como “um grande desafio para a educação, na tentativa de superar as barreiras da fragmentação e do isolamento” (idem, p.67).

O aspecto do coletivo destaca-se a partir desta ideia e, frequentemente, é utilizado como categoria antônima ao individualismo. Nas palavras de Escóssia e Kastrup (2005), esse conceito confunde-se com o social, confluindo a uma separação, derivada de uma apreensão

dicotômica da realidade, oriunda das ciências modernas, em estudos de distintas áreas, entre objetos e saberes.

Considerando a DC nos cursos binacionais como fruto de um coletivo, o “trabalho colaborativo” também se mostrou como apoio adequado à análise dessas primeiras movimentações, mesmo que conceba ações conjuntas, não necessariamente na mesma sala de aula. Damiani, Vellozo e Barros (2004) apontam-no como impulsionador da inclusão nas escolas, da reflexão sobre a prática, de aprendizagens docentes frente às dificuldades, entre outros. As autoras também citam estudos nos quais se entreveem considerações acerca: do isolamento/individualismo docente como fator de influência para o baixo rendimento de alunos e a ausência de inovação (FULLAN; HARGREAVES, 2000); da arquitetura das escolas, dos horários e excesso de trabalho como condicionantes do isolamento docente (ENGESTRÖM, 1994); da fragmentação da ação dos professores por meio da organização das instituições que limita o docente à sala de aula (ARNAIZ et al., 1999).

Nas palavras de Damiani (2008), a partir da visão de Costa (2005), a colaboração distingue-se da cooperação. Para ela, na primeira dimensão, “ao trabalharem juntos, os membros de um grupo se apoiam, visando atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo, estabelecendo relações que tendem a não hierarquização, liderança compartilhada, confiança mútua e corresponsabilidade pela condução das ações” (idem, p. 216). Por outro lado, a cooperação se dá “na ajuda mútua na execução de tarefas, embora suas finalidades geralmente não sejam fruto de negociação conjunta do grupo, podendo existir relações desiguais e hierárquicas entre os seus membros” (idem).

Ainda com Damiani (2008), ao introduzir Parrilla (1996) (*apud* ARNAIZ; HERRERO; GARRIDO e DE HARO, 1999), que define as culturas colaborativas como aquelas em que todos os componentes compartilham, conforme suas possibilidades e interesses, as decisões tomadas e são responsáveis pela qualidade do que é produzido. A autora explica que, nesse tipo de cultura, os laços de amizade, a iniciativa individual e a motivação levam a uma maior produtividade, enquanto que as frustrações e as manifestações agressivas são pouco frequentes.

O que se passa nos cursos binacionais? Como os protagonistas do processo educativo das áreas de língua veem sua atuação? Abramos espaço às suas concepções acerca de como trabalham no cotidiano escolar.

6.1.2.1 *Docência compartilhada como dispositivo pedagógico para o ensino de língua portuguesa e espanhola na fronteira*

“Ai que bom! Duas professoras, pelo menos uma me entende!”
(Professora5, relatando a fala de seus alunos)

As docentes de línguas dos cursos binacionais posicionaram-se frente à DC através de diferentes expressões, porém, interconectadas. Aos meus olhos de pesquisadora, os desafios impostos pelo contexto e a necessidade de trocar ideias para o fazer das aulas propiciou o exercício do diálogo e o afinamento de concepções. Ainda assim, a experiência gera impasses e conflitos, também traduzidos pelos sujeitos deste estudo.

Percebe-se que, no olhar de Professora1, o compartilhar aulas excede a estada no mesmo espaço:

Relevante, dessas discussões que antecederam as aulas, foi o entrosamento de conceitos e ideias, quando uma de nós apresentava um tema, a outra complementava e argumentava ampliando a questão. [...] O fato de planejarmos as aulas juntas facilitava no momento de ministrar, mas muitos aspectos não têm como serem previstos, e foi nesse momento que o fator bom senso e bom relacionamento prevaleceram para que a aula seguisse sem contratempo.

A colocação da professora indica que o processo da partilha começa no planejamento que, por sua vez, não é uma deliberação ou distribuição de tarefas individualizadas: o “tema” é discutido, argumentado. Mostra-se como um momento de troca e de diálogo, de discussão de concepções. O que por ela é chamado de “entrosamento de conceitos e ideias” tende à perspectiva de colaboração trazida por Damiani (2008): trabalho conjunto, sem hierarquização, com negociação, para a conquista dos objetivos coletivos.

Professora4 também ilustra o impacto do bom relacionamento, da afinidade entre as professoras como importante fator na resolução dos imprevistos no cotidiano das aulas:

Con Professora3 hemos trabajado muy bien. Nos entedemos sólo con mirarnos. Viste que, en la clase siempre surgen emergentes. ¿No? Cosas que no están planificadas. ¿Y qué hacés cuando surgen esas cosas que tú no planificaste, que...? Bueno. Tenés que seguir de paso. Lo adquirís con la experiencia, por supuesto. Pero han pasado esas cosas en clase y nosotros hemos salido bien del paso... nos miramos, tal cosa así, tal cosa... y lo hemos solucionado. Pero todo depende de tener afinidad con la persona (Professora4).

Vê-se que planejamento compartilhado não exime a aula de imprevistos ou mesmo dos impactos das relações humanas, já que ensinar é “fazer escolhas constantemente em plena interação com os alunos” (TARDIF, 2002, p.132) e, como Beyer (2005) declara, estar com outro docente na mesma aula pode gerar ansiedade.

Como exemplo disso, Professora1 narra a impressão de uma professora que chegou depois de a proposta ser implantada, quando convidada a fazer aulas⁴⁵ em conjunto: “esse susto na ‘cara’ da professora não foi à toa. Tem toda uma leitura por trás disso.”. “Leio” tal susto a partir das impressões contadas nas entrevistas: ser avaliado por um colega o tempo todo, ou mesmo dividir o mesmo espaço e a “autoridade” sobre o conhecimento pode evocar insegurança sobre qualquer professor, por mais experiente que o seja.

Em outro momento, a docente apontou que “Compartilhar projetos, falas, classes, alunos, erros e acertos não me impressionou muito, apenas foi diferente.”. Mais um indicador auxilia a delinear a concepção de DC nos cursos binacionais: para além de elementos “favoráveis” do cotidiano escolar, dividem-se “erros”. Nisso transparece a ideia de rever, readequar, dividir responsabilidade também sobre o que não ocorreu como o esperado. Isso vai ao encontro da ideia de que

um dispositivo de pedagogia diferenciada aumenta a probabilidade de que cada indivíduo ou cada grupo encontre, na hora certa, um interlocutor bastante disponível e competente para assumir a situação e reorientar seu trabalho, se possível visando uma regulação não somente das atividades, mas também dos processos de aprendizagem (PERRENOUD, 2000, p. 73, *apud* TRAVERSINI et al., 2012, p.292).

Ainda sobre como se concebe a DC nos cursos binacionais, é possível analisar os dizeres de Professora2. A professora de português, que assumiu depois de o projeto estar em andamento, diz que trabalhar com colegas, com histórias e concepções diferentes, é difícil,

mas é aí que entra a parte de nós nos organizarmos muito bem, estarmos sempre conversando, sabe? Acho uma riqueza, e tu trabalhas de forma solidária, entende? Eu achei, assim, extremamente um privilégio poder estar trabalhando assim. Porque junta o material que eu tenho com o material que a outra tem e, ainda, juntou o que foi legal, porque, como eu tenho essa passagem pelo espanhol também, não ficou o domínio de ninguém, sabe? Então, quando eu vejo, embora eu seja professora de língua portuguesa, eu falo em espanhol com os guris.

A postura “solidária” destaca-se. Analisando outros dizeres, a ideia de empatia, de colocar-se no lugar do outro, trocar e dividir parece traduzir o que Professora2 aponta. Novamente, o tempo e o espaço para “estarem sempre conversando” favorece a organização, o planejamento e a troca de ideias. Tomo ainda a declaração de Professora2 de ser um “privilégio” trabalhar dessa forma, interpretando-a como uma visão positiva da DC.

⁴⁵ Tomo por empréstimo de Rios (2005) a ideia de “fazer aulas”. Aula, para a autora, não é algo que se dá, “mas que se faz no trabalho conjunto de professores e de alunos” (idem, p.27).

Ao afirmar que a aula “não ficou no domínio de ninguém”, destaco que, na experiência em questão, as duas professoras também tinham formação em espanhol. Apesar de cada uma ter seu papel definido, uma responsável pelo português e outra por aquela língua, as duas poderiam interagir de acordo com a expressão do aluno interlocutor. Isso parece ter colaborado para que houvesse ainda mais partilha do “domínio” de classe.

Fullan e Hargreaves (2000) apresentam pesquisas sobre a colaboração nas escolas consideradas eficientes, associando-a a oportunidades de aperfeiçoamento contínuo e aprendizagem ao longo da carreira. Somam-se, ainda, maiores probabilidades de confiança, valorização e legitimação da partilha de conhecimentos que, dentre outros aspectos, como a divisão da liderança e a ligação com o contexto em que insere a instituição, decorrem a novas formas de melhorar a prática, dentro e fora da escola. A professora Professora3 traz alguns desses fatores que se relacionam a uma cultura colaborativa que resulta em aprendizagem, para professores e alunos:

Y las clases estee... son mucho más dinámicas, mucho más enriquecedoras, ¿no? Porque uno aprende del compañero, ¿no? De Professora4 me refiero en este caso, ¿no? Aprendés un montón de cosas, intercambiás ideas y yo creo que te hace crecer mucho y creo que sirve para ellos, para los alumnos, creo que es estee... mucho más... ¿cómo te puedo decir?... productiva, una clase mucho más productiva (Professora3).

Aprender com o companheiro, no caso de Professora3, traduz troca de ideias e crescimento pessoal, aspectos que convergem ao “profissionalismo interativo” de Fullan e Hargreaves (2000). Tal conceito envolve maior poder de escolha nas tomadas de decisão, através de culturas e apoio colaborativos, nas quais decisões conjuntas excedem questões práticas imediatas e envolvem a reflexão sobre os objetivos e valor do que se ensina. Avaliar, dialogar e agir junto aos colegas resultam conquistas para os estudantes. Professora3 cita aulas mais produtivas.

Considerando os depoimentos, é possível afirmar que a DC envolve planejamento participativo, diálogo, troca de ideias e de concepções, atuação conjunta em sala de aula, com resolução de imprevistos de modo colaborativo. Resulta rever “erros”, modificar posturas e aprender com o colega, reconhecendo-o como produtor de conhecimento.

Professora5, professora de espanhol do CASL, ajuda-nos a perceber que, apesar de se tratar de um processo colaborativo em diferentes momentos, cada docente tem seu papel:

A gente foi para a sala de aula no primeiro dia; a gente preparou as aulas e decidiu que a gente adorou e que não quer mais dar aula separada. Porque é uma vivência até pros guris. Muitos deles relatam: “nunca tive duas professores numa sala de aula

e muito menos uma falando em português e outra em espanhol”. Então, acho que para todo mundo é uma coisa diferente. Até os guris que têm dúvida “profe, profe”, aí é espanhol alguma coisa, eles me chamam. Daí se é português, eles chamam a Professora2. (Professora5, *grifos nossos*)

A repetição do termo “a gente” é muito interessante e parece remeter ao aspecto coletivo: ações e decisões tomadas pelas duas docentes, juntas. Apesar disso, os estudantes diferenciam as funções de cada professora, dirigindo-se a cada uma de acordo com sua necessidade. Ao encontro disso, a professora ainda declarou que “Eles identificam o papel de cada uma. Mas nada que a gente não pudesse fazer ao contrário.”.

Há quem possa perguntar: mas se cada professora segue responsável por uma língua, em tese, não seguem trabalhando separadas? O que se extrai do fato de estarem juntas na mesma sala de aula?

Está sendo uma experiência diferente, porque eu nunca dei aula com outra pessoa, e eu acho que ela colabora muito, muito. De vez em quando, ela diz “Eu não lembro disso.”, aí “Ai, eu lembro.”. Ou, por exemplo, o contrário. Então, sempre uma salva a outra, na verdade. Eu acho que a aula fica bem mais dinâmica. Não fica só aquela velha professora, “blá, blá, blá, blá”. (Professora5, *grifos nossos*)

A colaboração, portanto, interpõe os distintos papéis das professoras, colocando-os em interação, em movimento, o que traria, como consequência, uma aula mais dinâmica, sem monólogos de uma “velha professora”. É possível entender esta adjetivação como referência a aulas mais expositivas, centralizadas na figura do docente. Em suas colocações, Professora5 fez várias referências à abertura aos alunos, inclusive para contestação: “A gente dá também muita ênfase no que os guris estão falando. A gente aceita muito a opinião deles.”. Para além disso, fomentam a troca entre os estudantes: “Entre eles, também sempre dão uma resposta para alguém. Então, é muito bom.”.

Destaca-se, a partir disso, a colaboração não só entre as docentes, mas também entre os alunos, mediada pelo diálogo. Na perspectiva freireana, poderia se tratar do viver a abertura respeitosa ao outro, “a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo” (FREIRE, 2006, p.136).

Em vários momentos, as docentes balisam a avaliação da DC pelos dizeres de seus alunos que, nas suas colocações, mostram-se satisfeitos com essa forma de trabalho. Segundo Professora5:

Para eles, é alguma coisa que vai marcar. Não sei se essas aulas pelo menos, não sei se por mim ou pela Professora2, mas por ser as duas atuando no mesmo momento na mesma sala, eu tenho certeza, porque foi uma das coisas que eles disseram, maravilhados, digamos assim: “Ai que bom, duas professoras, pelo menos uma me entende!”.

A docente de inglês do curso brasileiro, que não compartilha aulas, também citou o relato favorável dos alunos:

Eu nunca tive oportunidade de assistir a uma aula com duas professoras. O que posso dizer, em termos de proposta teórica, é que eu acho fantástico. Para mim, isso é inovador e vem engrandecer. E a outra questão é a repercussão dos alunos, então, os alunos, neste último conselho, elogiaram isso. Eles nunca haviam se deparado com duas professoras em sala de aula e, a princípio, eles têm gostado, têm aproveitado. (Sujeito2)

Quanto à relação com a colega, Professora3 narrou a forma com ela e Professora4 trabalham em duplas, deixando claro que não fazem mera tradução dos conteúdos. Tal ação empobreceria as aulas, obviamente, pois transformaria a dinâmica de diálogo em reprodução. Afirma que compartilham ideias, inclusive com as colegas brasileiras a fim de constituírem momentos que contemplem as duas línguas. É possível inferir, ainda, que a concepção do formato das aulas vem se dando no decorrer da experiência:

De a poco fueron surgiendo las ideas, que también muchas ideas las compartimos con ustedes, contigo y con Profesora1. Y... nuestra metodología de trabajo es... trabajamos un tema, de repente, por ejemplo, puntuación, ¿sí?, y lo hacemos en las dos lenguas. No es que vayamos haciendo traducción, no hacemos traducción (Professora3).

A língua, portanto, tornou-se vetor de integração. Este ponto de vista é compartilhado por Professora4, que também atribui o caráter de binacionalidade dos cursos às aulas compartilhadas:

El binacional está definido en que sean alumnos brasileiros y uruguayos y en las lenguas, en las clases compartidas de español y portugués. Ahí tú ves lo binacional. Porque si tuviéramos clases, la de portugués sola y la de español sola, no tuviéramos un momento en común, yo creo que el binacional estaría un poco desprendido.

Professora1 evoca a integração citada pelas colegas uruguaias. Seu dizer traz implícita a necessidade de ativar o contato com as docentes de línguas dos dois cursos, valorizando a área como elemento que traduz a binacionalidade dos cursos:

A ideia da integração, que de início ficou mesmo na teoria, visto que montamos os nossos planos sem a participação dos professores do CETP-UTU, estaria comprometida se as línguas não representassem no meio escolar o que já representa nessa comunidade bilíngue: elo cultural e de comunicação (Professora1).

Professora1 faz referência à Ata de Entendimento, assinada em 2010, entre IFSul e CETP-UTU, que, dentre as ações específicas para o projeto-piloto dos cursos técnicos binacionais, pretendeu: “Desenvolver projetos pedagógicos de cursos binacionais em conjunto, os quais deverão ser aprovados por ambas as Instituições”. Tal desejo não se efetivou. Porém, o diálogo binacional entre as professoras ocasionou modificações no programa do curso uruguaio, através do currículo de português e de espanhol.

Ao optarmos pela docência compartilhada no curso brasileiro, apresentamos a ideia numa reunião do Comitê Gestor Binacional, com representantes da CETP-UTU. À época não havíamos “nomeado o processo”. Falávamos em dar aulas juntas. Talvez, por isso, a versão primeira do Projeto do *Curso Técnico Terciario - Control Ambiental* apresentou, mesmo antes da escolha dos seus professores, um percentual de aulas com “*Intercambio entre pares y docentes*” (CETP-UTU, 2011b, p.2). No primeiro módulo, 20 horas (de 80 horas) seriam dedicadas a essa integração, com a turma completa. O restante (60 horas) seria voltado ao trabalho com uma língua específica. Não havia, porém orientações objetivas de como fazê-lo.

Há de se retomar que, diferentemente do Brasil, onde eu e minha colega éramos concursadas e responsáveis pela concepção do componente de CEEP, as uruguaias entregaram seus currículos, foram selecionadas e assumiram em sala de aula em breve espaço de tempo, sem participar da elaboração do projeto inicial do curso. Em todo o país, as docentes selecionadas por este sistema recebem visitas de *inspectoras*, em sala de aula, para avaliação e ranqueamento para manutenção dos contratos de trabalho. Dentre os critérios de valoração, o trabalho com o currículo posto.

Este, por sua vez, trazia, como caracterização e objetivo para a disciplina de *Portugués/ Español*, “*que los estudiantes adquieran dominio de la lengua extranjera de manera que al finalizar el curso puedan expresarse fluidamente en forma oral y escrita asi como comprender textos y participar en diálogos en ambos idiomas*” (CETP-UTU, 2011a, p.5).

Houve, no projeto, a preocupação de contextualizar a situação linguística da fronteira, citando fenômenos como a diversidade, a diglossia e o bilinguismo, alertando sobre uma “*situación que nos obliga a pensar ‘un término medio’ que contemple estas diversidades lingüísticas y propenda hacia la enseñanza de las variedades estándar de ambas lenguas*” (CETP-UTU, 2011b, p.1). Apesar disso, o currículo original contemplava conteúdos pontuais, comuns a todo o Uruguai. Tomo minha área, por exemplo: o ensino de português delineava-se com formas semelhantes ao que o vê como língua estrangeira: “*Saludar. Formas de tratamiento. Presentarse. Presentar a alguien.*” - ações que, para um fronteiriço, já estão internalizadas e colocadas em prática em seu cotidiano. O português foi colocado como segunda língua para os uruguaios, o que se replica aos brasileiros frente ao espanhol.

Tal programa foi questionado nas reuniões das docentes binacionais, refletido e modificado pelas professoras uruguaias. Fullan e Hargreaves (2000, p.56) já evocavam a necessidade de “fortalecer os professores com a capacidade e a flexibilidade de julgar com discernimento o currículo, o ensino e a disciplina em suas próprias salas de aula”, atitude condizente com as escolhas das docentes. Abaixo, destaco um diálogo entre Professora3 e Professora4, através do qual contam sobre o processo:

Nosotras íbamos a dar en clases separadas, ¿no? Pero [...] La modalidad esa de integrarnos y de decir, bueno, de trabajar juntas y horas juntas y horas por separado, digo, eso fue una idea que surgió de ustedes el día que nos encontramos (Professora3).

En el programa decía que tendríamos que trabajar un porcentaje de las clases, no en forma compartida, no me acuerdo exactamente cuál era el término que decía... (Professora4).

Teníamos que coordinar... (Professora3).

Sí, como un coordinado. Pero nunca compartido, las dos en la misma clase (Professora4).

¡Claro! Nunca decía que era al mismo tiempo, juntas, en el mismo salón de clase. ¿No? Porque, claro, es una modalidad totalmente... es algo innovador, nunca... Y ahí dije: - Peor, todavía. ¿No? Porque... Pero bueno... Y fuimos construyendo de a poco y creo que, que fue algo, que realmente se dio algo maravilloso. A mí me encantó (Professora3).

As professoras uruguaias assumiram a autoria das mudanças no programa da área de línguas no curso de Controle Ambiental. A proposição teve de ser apresentada a instâncias superiores, após três meses de aulas aproximadamente, inclusive para as *inspectoras*, através de uma reunião realizada depois de suas visitas às aulas das colegas. No encontro, repleto de

ansiedade pela avaliação e expectativas, estive ao lado de Professora⁴ e Professora³, discutindo as modificações e as experiências até então impetradas.

A primeira pergunta das profissionais foi a respeito da integração entre as colegas brasileiras e uruguaias, quanto ao planejamento, aos materiais e concepções. Comentamos que, nas reuniões, trocávamos materiais, textos e ideias. Deixamos claro que compartilhávamos muito além da circunstância de atuar num curso binacional, em turmas bilíngues. Destacamos, inclusive, que trabalhamos, à época, os mesmos textos, fundamentados em aspectos culturais da região.

Havia curiosidade acerca do programa do curso brasileiro, a elas repassado posteriormente, e se havia semelhança entre este e o uruguaio. Apontamos que não conseguiríamos ou almejaríamos a proficiência na língua “não materna” dos alunos, tampouco faríamos aulas baseadas em metodologias de ensino de língua estrangeira, visto que na Fronteira da Paz este conceito é muito líquido. Depois dessa experiência, para mim, língua estrangeira neste espaço é, por exemplo, o inglês. Tal definição foi fruto de vários debates no IFSul, como se verá adiante. Voltando à reunião...

As *inspectoras* chegaram à conclusão de que as horas de ensino de língua estavam distribuídas de melhor forma no projeto brasileiro, pois se tinha o acompanhamento dos alunos até o último semestre – momento de produção dos relatórios de estágio. No caso brasileiro, são quatro semestres de aula de CEEP⁴⁶, enquanto que no uruguaio⁴⁷ são três.

Em diálogo conosco, as *inspectoras* mostraram-se abertas a nossas ideias. Disseram que poderiam interferir nos registros do projeto frente a aspectos pedagógicos e na metodologia, mas, como o currículo do curso já estava aprovado em conselhos superiores, não poderia ser modificado naquele momento, tampouco que fosse feita uma nova distribuição de horas/aula nos quatro semestres: “*No lo que se pone dentro, pero si como la cantidad de horas y en que niveles, en que módulos. Esto sí, fue aprobado.*” (INSPECTORA 1). O que “se pôs dentro” do currículo foi a grande mudança: textos de diferentes gêneros, oralidade, variedade linguística na fronteira, preconceito linguístico e manifestações culturais locais, das mais diversas. Manteve-se a estratégia de fazer aulas juntas – português e espanhol – e momentos separados, em que a docente de português trabalha com os uruguaios e a de espanhol, com os brasileiros.

⁴⁶ 1º semestre: 2 períodos; 2º semestre: 3 períodos; 3º semestre: 3 períodos; 4º semestre: 3 períodos (total: 210 horas/ aula).

⁴⁷ 1º semestre: 3 períodos; 2º semestre: 3 períodos; 3º semestre: 3 períodos (total: 240 horas/ aula).

A avaliação também preocupou as *inspectoras*, sendo que uma delas trouxe sugestões de trabalhos por projetos. Depois de ter apresentado a proposta brasileira, de avaliação contínua e somativa, sob quatro instrumentos diferentes por bimestre - compartilhada com as colegas uruguaias -, esta foi considerada satisfatória.

As *inspectoras* atribuíram reconhecimento às dimensões culturais nas aulas de português e espanhol, nas aulas compartilhadas do primeiro semestre de 2011, convidando as professoras, uruguaias e brasileiras, a participarem de eventos de nível nacional para apresentar a propostas para português e espanhol, nos cursos binacionais. “*La gente se intera como lo estan trabajando y lo que estan haciendo porque va justamente con la identidad de los pueblos, com la interculturalidad y el respeto de cada uno de nosotros y como nos relacionamos. Parece muy interesante.*” (INSPECTORA 1).

De toda a forma, permaneceu a orientação, às docentes uruguaias, para que os alunos pudessem se expressar de forma escrita, tanto em português e em espanhol, em língua *standart*. Assim, foi sugerido que, nas horas específicas, fosse dado destaque à leitura e escrita, com correção morfossintática e léxica feita coletivamente. Considerando a certificação binacional, as situações de trabalho nas áreas de Controle Ambiental e Informática para Internet, deveriam ser valorizadas, no “*tiempo pedagógico*” disponível, através de textos específicos da área, a fim de formar um acervo linguístico próprio da formação técnica que os alunos estão recebendo. Recebe destaque, assim, o período de atuação especializada de cada professora.

Esta foi uma discussão muito frutífera, de modo que, no curso brasileiro, a partir do segundo semestre, as turmas têm, gradativamente, maior coligação na disciplina de CEEP com as demandas do campo profissional, no caso, da Informática para Internet.

De fato, aí reside uma preocupação importante. Como formar profissionais que podem atuar no Brasil e no Uruguai, visto que serão certificados nos dois países? O que priorizar nas aulas de língua? Adiante, discuto, através das interlocuções, alguns pontos acerca do tema.

A *inspectora 2* trouxe o caso dos formandos em Controle Ambiental, que usarão termos específicos, da respectiva área, para elaborar *informes*, indicando soluções e avaliações para as mais distintas intervenções, seguindo padrões e legislações próprios de cada Estado. Isso será parte da sua atuação: a escrita e leitura serão fundamentais para o exercício profissional, sendo que erros ortográficos ou de compreensão podem causar grandes impactos. Frente ao exemplo prático, citado pela *inspectora*, quanto à interpretação e registros de dados obtidos por meio de uma balança de precisão, Professora³ se pronunciou dizendo: “*La única manera de trabajar esto si me ocurre es coordinando con la profesora de*

química”. Assim, a professora de português do curso uruguaio se colocou à disposição para um trabalho interdisciplinar, em parceria com a colega de outra área.

Ao extrapolar o “limite” da área de conhecimento, Professora³ corrobora a afirmação de Professora¹, que, no curso brasileiro, como professora e coordenadora, incentiva o trabalho da área de línguas junto à técnica: “Eu tenho puxado elas para a área técnica – ‘Vamos trabalhar um texto que fale da questão da informática ou um gênero textual que vai ser muito utilizado num *site* que eles vão produzir e tal””.

Com o exemplo de Professora³, eu ilustro a afirmação que fiz acerca de uma cultura colaborativa que se instaurou na área de línguas, nos cursos binacionais. A propensão à postura aberta ao diálogo, à troca não é gratuita. A mim, parece fruto do ambiente de acolhida, de abertura, construído pelos colegas, sejam eles brasileiros, uruguaiois, parceiros novos ou antigos, mas também ao tempo e espaço para o diálogo e a convivência.

Professora⁴ destacou a importância das reuniões binacionais, infelizmente extintas ainda em 2011. Os momentos, para docente, resultaram em crescimento pessoal e profissional, que se refletiu em sala de aula:

A mí me gustaría destacar el tema de que las coordinaciones que hicimos con ustedes allá, en Livramento. Las veces en que nos reunimos. Que eso también nos hizo crecer. Nos amplió los horizontes respecto a que pudimos... muchas veces nos intercambiábamos lo que estábamos haciendo. Y muchas veces nosotros hicimos en clase lo que ustedes ya lo habían hecho allá. Y nosotros les pasábamos también actividades para que ustedes trabajaran. Y ese intercambio fue productivo también. Entonces, esas instancias de coordinación con ustedes no fueron sólo ricas, fueron muy importantes para nosotras y para los alumnos, porque crecimos nosotras y pudimos volcar ese crecimiento para ellos también.

O PPC do curso brasileiro, já em sua versão revista, inseriu, como competência do técnico em Informática para Internet “comunicar-se com clareza e coesão em língua portuguesa e espanhola, em diferentes situações linguísticas” (IFSUL, 2011, p.7). Os conteúdos, no primeiro semestre, refletem o foco na comunicação, em seu conceito mais amplo, coligado ao ambiente fronteiro:

Interfaces entre língua, sociedade e cultura da fronteira. Análises da variedade linguística, do preconceito linguístico e dos usos sociais das línguas. Apresentação da importância da leitura. Estudo de tipos de textos, das funções da linguagem e da teoria da comunicação. Interpretação de textos instrucionais, informativos, narrativos e literários. Desenvolvimento da comunicação oral e escrita (IFSUL, 2011, p.13).

Tais conteúdos foram retroalimentados com contribuições das colegas uruguaias, especialmente no que toca à cultura local, visto que conheciam a região e suas tradições, ao contrário das colegas brasileiras que começaram o curso.

Apesar da valoração da esfera coletiva, a DC não exige a individual. Trata-se de equilíbrio a ser buscado. Em muitos espaços, veem-se os extremos, como o que dizem Fullan e Hargreaves (2000), ao analisarem a cultura do individualismo nas escolas. Os autores citam que a situação mais comum é a do professor que trabalha isolado, de modo solitário. Suas aulas e seus alunos são sua fonte de *feedback* de suas práticas, sendo a incerteza um sentimento comum. Usam as ideias de Rosenholtz (1989) para comparar escolas *travadas* (empobrecidas com níveis mais baixos de aproveitamento) e *em movimento* (enriquecidas com níveis mais altos), sendo que, nas segundas, os docentes trabalharam colaborativamente. Nestas, “acreditavam que os professores jamais paravam de aprender a ensinar” (idem, p.63). Entrevia-se ainda que: buscar ajuda não é incompetência, mas buscar aperfeiçoamento contínuo; comunicar-se traz mais confiança aos docentes; o aperfeiçoamento do ensino é mais coletivo do que individual - há melhorias através da experimentação, da análise e avaliação coletivas; os professores têm mais probabilidade de confiar, de ajudarem e ser ajudados, de valorizarem e legitimarem a partilha de conhecimentos. Em tese, serão melhores professores, mais seguros frente às “incertezas” que cercam a docência.

Os cursos binacionais, nas suas áreas de línguas, parecem ter “movimentos”. É possível reiterar que os sujeitos consideraram a DC uma experiência capaz de sucesso, com bons resultados em sala de aula, junto aos estudantes, e também para a formação das professoras. A instância do coletivo e a colaboração foram valiosas para a produção de aulas mais produtivas, mais dinâmicas, com maior satisfação para os envolvidos. A segurança para realizar mudança certamente foi ampliada pelo apoio dos colegas. Talvez, caso não se desenvolvesse uma cultura colaborativa, muitas das discussões e modificações realizadas tivessem ficado no campo do desejo e não da ação.

Para além da experiência nas turmas binacionais, a colaboração, refletida na DC, oportunizou reflexões teóricas sobre a prática, bem como acerca da fronteira, da linguagem, da docência e da formação profissional. Exemplos concretos dessas trajetórias formativas podem ser identificados nas produções de docentes e alunos, como: mesas temáticas no I Fórum Binacional de Educação Técnica na Fronteira (2011) e no II Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica (2012); apresentações de trabalhos no *I Encuentro de las Ciencias Humanas y Tecnológicas para la Integración en el Conosur* (2011) e I Seminário Internacional de Língua, Literatura e Processos Culturais (2011).

Apesar de tantas belas imagens, há condicionantes e dificuldades no processo, que se unem à caminhada. Vejamos, na sequência, as impressões sobre este aspecto da DC.

6.1.3 Do real e do ideal: condicionantes para a prática

A DC envolve vários condicionantes. De fato, colocar-se como professor em relação de tal forma não é exercício simples, já que:

a presença de um segundo adulto na sala de aula é uma experiência nova para a maioria dos professores nas escolas regulares e para a qual esses profissionais talvez não estejam preparados [...] pode ser, no mínimo desconcertante, criar desequilíbrio para o professor e, na pior das hipóteses, tornar-se uma ameaça permanente para a sua autonomia (MITTLER, 2003, p.172, *apud* CUNHA. SIEBERT, 2009, p.2156).

Considerando o limite tênue entre a possibilidade de sucesso e de fracasso da experiência, a partir de fatores como os apontados por Mittler, é preciso analisar quais aspectos são favoráveis ou fortalecedores da DC nos cursos binacionais, pelos depoimentos dos sujeitos da pesquisa, bem como os desafios a impostos a seu desenvolvimento no cotidiano.

Retomo, primeiramente, a ideia de que a DC é um processo para o qual os professores “talvez não estejam preparados”. Inevitável perguntar: como se forma para trabalhar de modo compartilhado? Onde? Quais competências⁴⁸ são necessárias?

No que toca à formação inicial, projetos como os de Moor (2000, 2006), anteriormente comentados, atestam a preocupação em fomentar o exercício da colaboração entre os futuros professores, seja na prática docente, no planejamento ou na reflexão acerca do exercício da docência. Porém, é preciso ter em mente que cada professora dos cursos binacionais trouxe consigo sua trajetória de formação e ação docente, nem sempre orientadas ao trabalho compartilhado. Trata-se de um desafio, pois reunir docentes em sala de aula com itinerários formativos diferentes pode significar concepções de língua e ensino de língua bastante diversificados.

Canário (2007) reúne algumas observações que reforçam a necessidade de reflexão acerca desse condicionante, ao dizer que não há linearidade entre a formação inicial com o desempenho profissional. Apenas uma das professoras já havia vivenciado estar na mesma

⁴⁸ Entendo a “competência” revelada na ação, pela faceta exposta por Rios (2005, p.88), uma totalidade de propriedades plurais, compreendida como “saber fazer bem um dever”. A autora coliga-a a um “fazer que requer um conjunto de saberes e implica um posicionamento diante daquilo que se apresenta como desejável e necessário”.

sala com outra docente nos estágios da licenciatura e atribuiu parte do sucesso da experiência ao fato de já conhecer a colega, sem destacar saberes adquiridos em sua formação, para tal: *“Yo trabajé con una persona, la cual fue mi compañera desde el primer día de clase, con la cual tenía una afinidad determinada. O sea, nosotras nos elegimos para trabajar.”* (Professora4). Já nos cursos binacionais, não houve escolha de *compañera*. Ao relatar sua primeira impressão sobre trabalhar sob DC, no curso binacional uruguaio, a professora se perguntou: *“Pero, ¿cómo vamos a trabajar juntas?”*. Assim, mesmo com a prática anterior, a DC mostrou-se um desafio sem respostas prontas. Na impressão de outra uruguaia, *“Al principio era un poco asustador, ¿no?, decir: ‘Bueno, vamos a trabajar juntas. ¿Cómo vamos a trabajar portugués y español? ¿Cómo vamos a instrumentar esa unión, ese casamiento?’”*.

Para além de mim e de Professora1, as demais docentes encontraram a proposta já delineada. Ainda assim, eu e minha colega não tínhamos certeza de como se processaria o compartilhar uma sala de aula. Tendo sentindo pessoalmente o impacto da incerteza frente à DC, no momento da chegada de novas colegas, como coordenadora, Professora1 deixou espaço para que aderissem ou não à ideia: *“Tudo que é imposto, não funciona. Mas elas não só aderiram, como estão projetando coisas, assim, eu percebo, coisas para o futuro da disciplina.”*. A fala reforça a necessária disponibilidade para o processo, possibilitada pela não imposição, como ampara Rios (2005, p.102): *“não se pode falar em escolha se os indivíduos não tiverem liberdade, não puderem definir em que direção orientarão sua ação”*. Partilhando a opção, a escolha, a coordenadora abriu espaço para a autoria e para a responsabilização individual pela instância coletiva, no caso, a disciplina de Comunicação e Expressão em Espanhol e Português e a DC.

As entrevistas apresentam fatores de ordem subjetiva que favorecem tal disposição. Professora1 evocou “bom senso”, “disponibilidade para assumir uma nova postura ante o nosso padrão de aula” e “bom relacionamento”; Professora3 crê *“que hay una química con Professora4. No sé si sucedería lo mismo con otra persona. Capaz que sería incómodo, ¿no?”*; Professora2 traz a postura solidária, que junta, que dialoga, que troca; Professora5 destaca o fato de já conhecer anteriormente a colega como positivo, fortalecedor de laços. Professora4 depõe que:

Yo no sabía quien era la profesora de portugués. Tuvimos suerte las dos (apenas nos conocíamos de acá) que empezamos a trabajar y congeniamos mucho. Teníamos mucha empatía las dos. Teníamos muchas afinidades. Bueno, en este momento te puedo asegurar que somos amigas las dos. Pero no nos conocíamos... apenas nos conocíamos de cruzarnos en los corredores acá. Ahora, es difícil. Porque, ¿qué pasa si tú no congeniás con esa persona? ¿Si tú no llegás lograr a

llegar a un acuerdo con esa persona? ¿Si tú no tenés empatía con esa persona? Y si no son afines las personas, ¿qué hacés? No te puedo contestar porque no lo viví, no sé, no sé ni cómo voy a reaccionar si un día me pasa eso. Por supuesto que está toda la parte ética. Que si tú sos docente, tú sabes que, éticamente, tú tenés que trabajar si te toca trabajar con esta o aquella persona tú tenés que hacerlo. Y tenés que tener mucho juego de cintura, tú tenés que tener estrategias definidas y tenés que tener una “personalidade” y un perfil determinado. ¡Pero, en esta experiencia, ha corrido todo de maravillas! (Professora4, grifos nossos).

Para Professora4, começar a DC foi “*difícil*”. Ela traduz sentimentos comuns aos docentes dos cursos binacionais: a incerteza sobre o como fazer, com quem fazer e como acertar. Novamente, atribui a boa relação com a colega como fator relevante, porém destaca o que entende por *ética*, que sobrepuja qualquer desavença ou ausência de empatia em nome de um trabalho compartilhado. Nessa direção, Rios (2005, p.87) define *ética* como “uma reflexão de caráter crítico sobre os valores presentes na prática dos indivíduos em sociedade”, em cujo domínio, “se aponta como horizonte o bem comum, sem dúvida histórico, mas diferente de um bem determinado por interesses particulares e, muitas vezes, insustentáveis”. Desta forma, o componente ético da ação docente destaca-se como fundamental, instaurado pelo respeito às diferenças, na solidariedade na realização de um bem comum (idem).

Além disso, Professora4 parece evocar o autoconhecimento, a clareza sobre as próprias práticas e estratégias como fortalecedor da partilha - *mucho juego de cintura, estrategias definidas, personalidad y un perfil determinado*. Assim, a docência implica relação, contato e se estabelecê-los com os alunos não é simples, com os colegas, ainda mais. Canário (2007, p.68) ajuda-nos a entender a força dessa dimensão do trabalho docente ao declarar que “o professor é um profissional da relação”, marcado pelo permanente face a face com o destinatário de sua ação. Como pessoa que é, a natureza de seu trabalho se define pelo que sabe e pelo que é. Além disso, o professor aprende com o contato. Segundo o pensador, “a importância decisiva da dimensão relacional da profissão torna mais evidentes os limites do modelo de racionalidade técnica que têm continuado a dominar as concepções sobre a formação dos professores” (idem, p.69).

Portanto, não é à toa a preocupação de Professora4 acerca de sua relação com sua colega. Sabemos que instituições escolares acoplam tensionamentos oriundos da convivência entre indivíduos, poderes, egos e *status* diferenciados, como em qualquer outro grupo da sociedade. O espaço educativo é, assim, “um ambiente de representações sociais, lugar para o estabelecimento de interações entre as pessoas, mas, acima de tudo, constitui-se em um marco de relações sociais e suas trocas afetivas e cognitivas, com importantes e decisivas transformações pessoais” (SANTOS; ANTUNES; BERNARDES, 2008, p.48).

Tal é a validade das relações na DC que há temores frente a possíveis trocas de parceiros: “*Capaz un día cambiamos de profesora y se plantea esta dificultad, que ahora no la hemos tenido*”. Questiono-me se a aparente insegurança perante a mudança se liga à personalização da parceria, à identificação com a colega, à afetividade criada ou ao fato de Professora4 ter modificado posturas, saberes e fazeres após a DC e ressentir-se de conviver com alguém sem a mesma experiência ou que não leve adiante a proposta, subverta valores construídos no coletivo. Professora1 já passou pela mudança de parcerias e destacou que o projeto segue.

Nas ponderações dos professores de português e de espanhol, inclusive na do gestor, a palavra “*suerte*” é recorrente e ilustra essa interação. É possível entender a palavra sob dois ângulos, ainda seguindo os sujeitos: a) empatia, simpatia, harmonia na relação entre as colegas e b) afinamento de concepções de língua e ensino. Sobre isso, as interlocuções sugerem: preocupação do gestor frente a possíveis desentendimentos no grupo de professores, oriundos de rugas no relacionamento de duas professoras na mesma sala; sentimento de ansiedade frente ao modo como a colega enxerga a língua e como entende fazer aula de língua, cujas diferenças poderiam comprometer um trabalho coletivo, considerando a diversidade de orientações no campo da Linguística e da formação em Letras.

A “*sorte*” pode decorrer do fato de o concurso público que escolheu os docentes de língua do curso brasileiro não definir nenhum perfil profissional, tampouco citar que se tratava de DC em turmas binacionais - há óbvia razão para isto, pois a proposta foi posterior ao certame. No caso uruguaio, a seleção também não definiu critérios específicos. Porém, creio que, para se furtar da “*sorte*”, os próximos processos seletivos para docentes de língua nos cursos binacionais possam delinear aspectos que contribuam com as orientações teóricas do grupo e com DC, em turmas bilíngues.

A manutenção da proposta da DC obviamente esbarra em aspectos financeiros, onerando as instituições, como já comentado. Porém, é importante que se mantenha essa escolha, mesmo com o crescimento do CASL. Professora1 espera que não seja necessário suspender a partilha da sala de aula, mas, se isso ocorrer, deseja:

que a professora que venha pro curso, venha com espanhol e português se ela for trabalhar sozinha. Se chegar o momento em que o câmpus não sustente mais o compartilhamento das aulas, *bueno*. Então que essa professora venha com português e espanhol pra que a essência da disciplina continue sendo ministrada um pouco em português, um pouco em espanhol, com questões relacionadas à língua, à variedade da língua do espanhol e do português.

Muito se perderia, especialmente o movimento, a dinâmica das aulas, citadas pelas professoras como aspectos positivos da prática. Além disso, é preciso fomentar constantemente a cultura colaborativa já instaurada para que as trocas, diálogos e aprendizagens continuem e se ampliem, gerando novos benefícios. Nas palavras de Pinto (2009, p.165),

a cultura da colaboração se apresenta como um processo permanente, decorrente da compreensão da comunidade escolar sobre a complexidade da tarefa educativa e as consequentes necessidades de articulação dos educadores (professores e demais profissionais atuantes na escola), a fim de atender aos interesses coletivos e favorecer o crescimento profissional.

Dado o caráter de permanência da cultura colaborativa evocado pela autora, é relevante que se mantenham meios para seu fomento. Assim, destaco a validade do retorno nas reuniões binacionais, cujo fim é lamentado, como se vê na colocação das colegas uruguaias. Além disso, as docentes não contam com um horário fixo de planejamento, dentro de sua carga horária, para trocarem ideias. Frequentemente, veem-se fora da instituição, sem pagamento, para planejar *“la dificultad que tenemos es que no tenemos, no contamos con un espacio de coordinación”* (Professora4).

A troca de ideias é elemento destacado por todos os sujeitos, mesmo fora do contexto da DC. A professora de inglês do curso brasileiro não conta com outra docente da mesma área específica. Segundo ela,

Na minha sala de aula, não tenho docência compartilhada, mas eu procuro sempre entrar em contato com os colegas da área técnica pra conseguir essa ajuda com os termos técnicos, por exemplo.

Destaco que aí se identifica mais um traço de trabalho colaborativo. A professora não trabalha de modo compartilhado com as demais, devido às características das suas disciplinas. Porém, busca nos colegas da área técnica subsídios e parcerias, estreitando os laços entre a língua e a formação profissional.

Certamente, formação e o mundo do trabalho são interligados. Ao traçar um panorama dessa relação, Canário (2007) registra que: no contexto atual, as pessoas qualificam-se e constroem, no trabalho, competências diversas que nem sempre vão ao encontro da formação primeira, fazendo com que aquela continuada, pontual, resultado de ações não articuladas, a “reciclagem”, perca seu significado; há “a pertinência de encarar o processo formativo como um percurso individual no qual cada pessoa e cada profissional torna-se o sujeito da sua própria formação” (p.63); a pesquisa é eixo metodológico que

entrecorta a formação, visto que sistemas baseados na acumulação de informações, sob caráter exponencial, são desvalorizados, em detrimento daqueles orientados à produção de saberes; com as mudanças nas organizações do trabalho, como maior flexibilização, menor burocratização e hierarquização, processos em rede e de autorregulação coletiva, o trabalho coletivo é valorizado; vivenciando uma cultura da interação, que considera as dimensões coletivas do trabalho, a formação não se esgota na parcela individual e passa a se orientar para a de equipes, na situação de trabalho; perante a tendência de a escola multiplicar processos de produção de conhecimento sobre seus modos de funcionamento e coincidir esta produção com o exercício do trabalho, a formação implica mobilizar capacidades cognitivas e afetivas dos docentes; a escola torna-se uma organização capaz de “aprender” enquanto os docentes assumem o estatuto de comunidades de aprendizagem.

É possível, portanto, compreender os cursos binacionais como espaços aprendentes, inseridos num contexto específico e relacionados ao mundo de trabalho. Frente aos processos coletivos, vê-se que há demanda constante de recursos, posturas e escolhas para que se efetivem e continuem a formar técnicos, profissionais, professores e sujeitos.

6.1.4 Docência compartilhada e área de línguas em turmas binacionais: lugar de construção de saberes, de formação de professores?

A partir do que se entrevê nos dados, as docentes modificaram posturas e concepções da docência através da DC. Além disso, através de publicações ou de depoimentos em eventos, por exemplo - assumiram, com protagonismo, a representação dos cursos binacionais. Por meio de suas práticas, instauraram e marcaram lugar sobre a formação de técnicos, no que tange ao ensino de língua portuguesa e espanhola, em cursos binacionais, na América do Sul. A mim, isso parece um desafio, primeiramente pelo caráter de ineditismo dos cursos. Em segundo plano, pensando no caso das docentes brasileiras, pelo espaço onde se dá o trabalho - creio ser impossível tratar de saberes construídos ou em ação, tampouco analisar se suas instituições e práticas são formativas sem focalizar minimamente o contexto em que se dão.

De minha observação, enquanto servidora, acredito que os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) ainda estejam em processo de construção de uma identidade institucional, em função de vários fatores, tais como: apesar de muitos deles herdarem valiosa história de instituições de educação profissional federal anteriormente

fundadas, a conformação dos IFs é recente (Lei nº11.892, de 29 de dezembro de 2008⁴⁹); a verticalização do ensino se institui como finalidade e característica dos Institutos, com oferta da educação básica à educação profissional e educação superior; destaca-se a pesquisa aplicada, especialmente em áreas tecnológicas, mas também é função dos IFs oferecer cursos de licenciatura e programas especiais de formação pedagógica.

Isso se reflete nos resultados de muitos concursos que selecionam os seus professores: mesmo que se possa prestá-los apenas com graduação ou licenciatura, várias provas de títulos valorizam a pesquisa e a produção acadêmica. Inúmeros são os mestres e doutores com extensa carreira universitária em instituições privadas que, ao serem nomeados, trabalharão apenas com ensino médio, inclusive na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Outros atuarão em cursos técnicos, PROEJA, tecnólogos e licenciaturas concomitantemente. Não quero, com isso, desmerecer nenhum nível de ensino. Todos são importantes e é valioso poder contar com pessoal com formação de ponta para atuação já na educação básica. Preocupo-me, porém, com as expectativas desses docentes, pois, como apontam Pimenta e Anastasiou (2010, p.26), “o exercício profissional e seus resultados se configuram de modos diversos, conforme as instituições e as condições de emprego”. Que *saber-fazer* eles precisam construir? Qual formação podem receber? Pensando que a docência, em cada nível de ensino tem meios de constituição e ação próprios, como se vê este professor em tantos papéis?

O desafio é duplo: construir uma identidade institucional em meio a tantas demandas e se identificar como profissional num espaço tão múltiplo. Como exemplo, cito uma frase que estampa um editorial do *Posteiro*⁵⁰, publicação mensal do IFSul: “Institutos federais não são universidades...e vice-versa!”. O texto comenta a afirmação do secretário da SETEC acerca da dificuldade dos servidores quanto ao reconhecimento do papel do modelo de instituição dos IFs. Considerando que há uma imensa carga de servidores novos, ainda em estágio probatório na maioria dos IFs, esse processo pode ser um desafio, de fato. No caso do CASL, um câmpus novo, com todos servidores novos, ainda mais.

Um projeto-piloto como o do curso técnico binacional em Informática para Internet faz com que seus envolvidos passem a operar em contextos diferenciados de suas experiências anteriores. Neste espaço, ao que indicam os sujeitos, a cultura colaborativa instaurada favoreceu a construção de uma identidade da área de línguas no CASL, moldada por

⁴⁹ Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm>. Acesso em 13 set. 2011.

⁵⁰ *Posteiro*, edição de julho de 2011. Disponível em: <http://www.ifsul.edu.br/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=95&Itemid=3>. Acesso em 30 set. 2012.

determinadas concepções de língua e ensino de língua. Mesmo se tratando de um curso técnico, português, espanhol e inglês não detiveram um papel secundário, seja na distribuição de carga horária no curso, na formação dos estudantes ou na representação do curso fora da instituição.

A DC foi evocada como importante meio para o fortalecimento desse grupo e para a constituição de aprendizagens e de mudanças. Identifiquei, através dessas e outras afirmações, saberes em ação e em construção, por meio da atuação compartilhada, em turmas binacionais, como no dizer de Professora3: *“cada día está siendo mejor y cada día uno. ¡Cómo uno se enriquece con eso! Porque todo lo que hemos aprendido, lo que nos hemos enriquecido”*. O que aprenderam? O que as enriquece?

As declarações também revelam saberes construídos e colocados em ação através do espaço da área de línguas nos cursos binacionais, aqui entendida como o grupo de professores e suas práticas (reuniões, escrita colaborativa de artigos, aulas, entre outros).

As docentes atribuem várias aprendizagens à experiência vivida, envolvendo a subjetividade e a construção de respostas não planejadas a situações novas. Apesar disso, há indícios que revelam esforços das professoras para fundamentar suas práticas. É preciso considerar que

as justificativas das ações dos professores, muitas vezes, têm raízes numa dimensão subjetiva ou histórica, nem sempre fruto de conhecimentos cientificamente validados pelas estratégias acadêmicas. Entretanto, precisam ser analisadas as justificativas à luz das racionalidades que as caracterizam no exercício da docência (CUNHA, 2010, p.19).

Os saberes vinculados às ações e justificativas podem aqui ser entendidos como “os conhecimentos, o saber-fazer, as competências e as habilidades que os professores mobilizam diariamente” (TARDIF, 2002, p.9). Penso ser válida a análise dessa dimensão, pois está diretamente ligada ao estatuto da profissão professor. Como Cunha (2010, p.20) afirma, “quando se assume que a perspectiva da docência se estrutura sobre saberes próprios, intrínsecos à sua natureza e a seus objetivos, reconhecemos uma condição profissional para a atividade do professor”.

Já coloquei minha visão da área de línguas dos cursos binacionais como um grupo aprendente, um coletivo disposto a aprender. Isso, obviamente, não dispensa a dimensão individual de cada sujeito, já que

as trajetórias pessoais e profissionais são fatores definidores dos modos de atuação do professor, revelando suas concepções sobre o seu fazer pedagógico. A construção do papel de ser professor é coletiva, se faz na prática de sala de aula e no exercício de atuação cotidiana seja na escola seja na universidade. É uma conquista social, compartilhada, pois implica em trocas e representações. (ISAIA. BALZAN, 2004)

Por essa via, as professoras remeteram a vivências, práticas e concepções, anteriormente construídas e revisitadas através da experiência nos cursos binacionais. Parecem sentir-se satisfeitas, pessoal e profissionalmente, com as aprendizagens, mudanças e permanências “no seu jeito de ser professor”, a partir da vivência. Professora4, a exemplo disso, destaca que, ante o exercício de ser uruguaia e trabalhar espanhol para brasileiros como segunda língua (sua primeira experiência, pois até então fez aulas de espanhol como língua materna para uruguaio), “*Hubo cambios, pero también confirmé lo que yo ya pensaba*”:

En el momento en que empecé a trabajar con español como segunda lengua, era lo que yo siempre quería. [...] Yo siempre pensé en que en una clase como lengua extranjera yo tengo que trabajar de manera (como en todas las demás clases, ¿no?) muy objetiva, muy clara, plantear actividades, que quede muy claro cuál es la estrategia que se va a usar, qué es lo que se quiere buscar, qué es lo que se quiere conseguir. Ya lo hacía con mis horas de español como lengua materna. O sea confirmé lo que yo ya estaba haciendo, lo que yo ya pensaba. Pero también me abrió la cabeza en el sentido en que se puede trabajar muy ampliamente en una clase de español como segunda lengua. El curriculum se abre para que tú puedas trabajar de diferente forma, que no pasa en una clase de español como lengua materna. Entonces, cambié mi concepción. Mi concepción se amplió, se abrió a otros campos, ¿ta? Yo trabajo mucho en clases de español con lo local, con lo regional, que no lo puedo hacer tanto en la clase de lengua de español como lengua materna. Entonces, se vuelve muy productivo, muy estimulante, muy motivador.

No caso de Professora3, a DC

servió para cambiar, sí. Es como te dije: una experiencia, donde me hizo crecer mucho, ¿no? Y tal vez uno abre un poco la visión, ¿no? Y ve aquello de que no es la clase... a mí me parece, que la clase no es el profesor, y el alumno allá, somos todos. Entonces, con esto yo creo que en ese sentido me abrió un poco la cabeza. Y también en la parte de, trabajar con un colega, ¿no? De decir bueno, no es tan difícil, no es tan asustador, ¿no? Al contrario, tiene muchas ventajas. Muchas ventajas que tú puedas, de repente, compartir con un colega y decirle: - Mirá, fulanito, estoy haciendo esto en mi clase. ¿Qué te parece si, ¿no?, si lo hacés en la tuya, o lo hacemos juntos... [...] O ver lo que Professora4 hace y decir: “buenísimo lo que hace Professora4. De repente: lo voy a aplicar en mi clase”. [...] He cambiado. He cambiado y me ha servido mucho. Pero muy positivamente.

Gauthier (1998) elabora a ideia de que o professor disponibiliza e mobiliza um “reservatório de saberes”, onde busca solução para situações específicas de sua prática. Nesse arcabouço, encontrariam-se o saber disciplinar, o curricular, o das ciências da educação, o da tradição pedagógica, o experiencial e o da ação pedagógica.

Cunha (2010, p.21-22) delinea núcleos de organização dos saberes docentes, relacionados: a) ao contexto da prática pedagógica; b) à dimensão relacional e coletiva das situações de trabalho e dos processos de formação; c) com a ambiência da aprendizagem; d) com o contexto sócio-histórico dos alunos; e) com o planejamento das atividades de ensino; f) com a condução da aula nas suas múltiplas possibilidades; g) à avaliação da aprendizagem.

Os depoimentos parecem apresentar uma rede construída por esses vários matizes de saberes, imbuídos, por exemplo de:

a) reconhecimento do papel institucional e social do CASL e da CEPT-UTU, na região da fronteira;

b) pesquisa e conhecimento construído sobre a legislações e fatores diplomáticos que envolvem os cursos binacionais, vinculados ao projeto educativo de que participam;

c) pesquisa e constituição de aporte teórico relacionado à língua na fronteira;

d) produção de artigos, mesas temáticas e apresentações que registram as ponderações das professoras acerca das suas práticas nos cursos binacionais;

e) constituição de concepções de ensino e das disciplina de línguas, coligadas à realidade local e aos objetivos dos cursos binacionais, inseridas num marco teórico das ciências linguísticas;

f) capacidade para trabalhar e aprender de forma coletiva, envolvendo planejamento, desenvolvimento das aulas, da avaliação e de projetos de extensão, entre outros;

g) redimensionamento da ação do planejamento, associando, às concepções previamente construídas na formação inicial, a dimensão da elaboração coletiva, da redistribuição do tempo de aula entre duas professoras e de conteúdos;

h) articulação às aulas da preocupação com uma boa ambiência de aprendizagem, mediada e pelo diálogo e intervenção dos alunos, através de situações de comunicações significativas;

i) valorização da cultura local fronteiriça e das condições dos estudantes, comprometendo a formação com a cidadania e o incentivo à participação social;

j) construção de estratégias, junto aos alunos, que favoreçam as aprendizagens, como as *parejas binacionais*;

k) desenvolvimento de processos avaliativos que contemplem a diversidade das turmas, com instrumentos múltiplos e, quando escritos, com questões nos dois idiomas;

l) exercício frequente da avaliação da própria prática, de forma individual e coletiva, com identificação de aspectos a melhorar e busca de soluções.

A especificidade das turmas binacionais na fronteira revelou a pouca quantidade de materiais disponíveis para consulta. Assim, muitos elementos utilizados nas aulas resultam da elaboração das próprias professoras - está em formação um aporte de atividades, textos e propostas refletidas no coletivo. Todas já dispunham de experiências docentes anteriores, mas afirmam que tais turmas são diferentes.

Cito Professora4, que mesmo com toda sua experiência docente, buscou conhecimentos específicos de sua área de atuação não obtidos na sua formação inicial, dos quais precisou achar formas para dar conta: *“yo había tenido un acercamiento muy básico con la literatura brasilera cuando estudié, pero nunca contextualizada a Río Grande do Sur. Bueno, me puse a estudiar. Tuve que preparar, tuve que leer, tuve que buscar material que no se encontraba”*.

Tardif (2002) reveste os saberes docentes sob a forma plural, de um amálgama, constituído por saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

Os *saberes da formação profissional* vêm das instituições de formação de professores, responsáveis primeiros pela produção de conhecimento sobre a educação e de sua incorporação às práticas dos professores, por meio da formação inicial e continuada. As reflexões sobre a prática docente mobilizam a construção de saberes pedagógicos que se apresentam sob a forma de doutrinas e concepções que, incorporadas à formação do professor, tendem a orientar suas ações nas escolas.

Outros saberes incorporam-se à prática dos professores através das disciplinas oferecidas pelas universidades, faculdades e cursos distintos. Irrompidos da tradição cultural e dos grupos que produzem conhecimentos, eles são definidos como *saberes disciplinares*.

Os denominados *curriculares* correspondem basicamente aos programas escolares e são apropriados pelos professores ao longo da sua trajetória profissional. Configuram-se como objetivos, conteúdos, métodos cuja aplicação os educadores precisam aprender. Novamente, as docentes evocaram saberes em ação e construção, frente ao currículo dos cursos binacionais. Para além de reelaborar paradigmas de seleção de conteúdos, estabeleceram concepções acerca do ensino de línguas na fronteira: *“En una primera instancia, lo que hicimos fue cambiar el programa. En otras palabras, destrozamos el programa inicial, no lo trabajamos para nada”*. Tal mudança trouxe impactos ao reconhecimento profissional da colegas uruguaias, pois foram identificadas por seus avaliadores como autoras de um bom projeto. Professora4 reproduziu o diálogo com a *inspectora* responsável por avaliá-las: *“Cuando ustedes terminen, me envían todo que lo vamos a homologar con nombre y apellido*

de ustedes. O sea que ustedes van a ser las que hicieron el programa, las autoras del programa". Como próximo passo, as professoras pretendem sugerir mudanças na distribuição da carga horária das disciplinas de português e espanhol do curso de Controle Ambiental. Isso pode parecer simples, mas é um exercício que envolve burocracia e elaboração de projetos no Uruguai, visto que as instituições locais dispõem de autonomia restrita para modificar decisões centralizadas, como a elaboração de currículos: "*Ahora estamos tratando de pasar al papel todo lo del proyecto que tenemos para las horas de apoyo para el siguiente año. Y, muy atrevidas, vamos a tratar de ver si cambian las quince horas, de tres semestres para cuatro*".

Os *saberes experienciais* têm seu lugar de produção na vivência dos professores, de seus conhecimentos sobre o meio em que atuam, "brotam da experiência e são por ela validados" (TARDIF, 2002, p.39). Como destaca Freire (2006, p.23), "quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender" - o professor constrói muitos conhecimentos em sua prática, na sua relação com os alunos. Ao deparar-se com um grupo formado por indivíduos diferentes e únicos, confronta-se com "situações muitas vezes complexas, marcadas pela instabilidade, pela unicidade, pela particularidade dos alunos, que são obstáculos inerentes a toda generalização, às receitas e às técnicas definidas de forma definitiva" (TARDIF, 2002, p.129). Professora⁴ ilustra esse pressuposto ao narrar a fala de uma aluna frente a soluções construídas por ela e sua parceira uruguaia, nas aulas compartilhadas: "*siempre sacan una carta de la manga; nosotros les traemos un problema y ellos siempre tienen la solución*". A professora comentou ter se sentido muito feliz com o comentário, pois entende que tem conseguido motivar os alunos e lidar com as incertezas de uma sala de aula bilíngue, na fronteira, com a DC.

A informação traz implícita a ideia de que os *saberes experienciais* apresentam interfaces com vários objetos, como as interações com outros atores das instituições, obrigações e normas impostas pelo trabalho e as funções diversificadas, cujo conhecimento decorre na prática. A aprendizagem desses objetos deve ser rápida e, geralmente, distancia-se dos saberes adquiridos na formação, respeitando critérios de valorização hierárquica de acordo com as dificuldades que são enfrentadas na prática. Os pares assumem papel fundamental nessa aprendizagem, alimentada pelas trocas por meio do discurso da experiência que informa os outros, tanto sobre suas vivências, quanto sobre os próprios alunos.

Mediante distinções entre marcos teóricos sobre os saberes docentes, há aproximações quanto à racionalidade neles imbricada, "entendida como a capacidade que o professor deve

ter de explicitar justificativas para as suas ações. Saberes não são conhecimentos empíricos que se esgotam no espaço da prática, no chamado ‘aprender fazendo’” (CUNHA, 2010, p.23). As temáticas discutidas nas reuniões binacionais são um meio de análise da racionalidade que reveste as aprendizagens das docentes. Nos relato, há contextualização e dissertação reflexiva para as decisões e ações tomadas, em boa parte apoiadas em autores da Linguística. São ações sobre as quais repousa a formação teórica prévia, novos conceitos e o abandono de outros. Dados sobre os DPU, sobre o conceito de língua e o contato entre Brasil e Uruguai recebem destaque.

Apesar disso, entre as falas, é de consenso que o aprender a fazer aulas juntas deu-se na prática, no contexto de sala aula, como diz Professora3: “ *fueron metodologías que - no sé - surgieron, fueron surgiendo. Nadie nos enseñó, ni nunca*”. Porém, a execução em si não é suficiente. Reflexões, debates e análises, junto às colegas e às instituições sustentaram as ponderações advindas da prática. O que Professora3 chama de *metodologías* pode ser entendido como práticas de como fazer aulas para brasileiros e uruguaios, o que é desafiador e exige avaliação constante, outra aprendizagem relevante.

Professora5 compara a sua ação no CASL com outras experiências que tivera, ilustrando a avaliação das aulas pautada pela observação dos alunos, pelo diálogo com a colega de português, modificando as estratégias empregadas, se necessário. Isso denota, novamente, a abertura e o respeito aos estudantes, bem como a flexibilidade para a realização de um trabalho significativo:

Eu acho que isso é uma grande diferença que eu noto, que eu te disse, a gente prepara as aulas, mas chega dentro da sala, eles apresentam uma outra coisa, a gente já mudou. Na escola não, a gente segue aquele conteúdo ali, tem que acabar até o final do ano. Aqui, já vejo uma coisa melhor porque a gente vê que “Ah, aquilo ali não é aquilo ali, vamos mudar? Fazer de outro de jeito?”. Porque a gente tem essa liberdade, então, isso para mim é ótimo, porque eu vejo que se eu não estou atingindo ou os guris não estão prestando muita atenção ou eles não querem ir pra esse lado, a gente tem como buscar outra saída e fazer diferente.

A professora de português do CASL citou as mudanças em sua forma de trabalhar, depois da inserção na área de línguas, com a qual se identificou. Seus dizeres reforçam a influência do grupo e do ambiente para o exercício da docência:

Eu saí da UFRGS, eu trabalhava em projetos lá, trabalhei numa escola no município de Cachoeirinha onde todo mundo trabalhava com projetos, era maravilhoso. Daí eu vim com uma mentalidade para cá. Só que aí se tornou extremamente difícil, eu era [...] pressionada por ser pouco conteudista, e aí era tanta pressão que tu acabas tendo de sobreviver num lugar, com as pessoas e te relacionar [...]. Então o que

acontece? Eu acabei cedendo em algumas coisas da minha forma de pensar, da minha prática. Então, agora eu estou tendo de retornar. Eu pensei assim “meu Deus! Se eu tivesse vindo direto de Porto Alegre e caído aqui, tudo teria sido tão...”. Então agora eu estou tendo que rever tudo de novo né. [...] Redimensionar toda a minha forma de trabalhar, porque eu já estava sendo um pouco tradicional. E agora não.

A afirmação de Professora² reforça a ideia de que “o ensino, fenômeno complexo, enquanto prática social realizada por seres humanos com seres humanos, é modificado pela ação e relação destes sujeitos – professores e alunos – historicamente situados” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p.48). Destaco, a partir disso, o aspecto relacional entre os docentes, capaz de fomentar mudanças e engatilhar processos reflexivos ou de sufocá-los. É o fator humano central na ação educativa.

As condições de trabalho são fatores importantes para as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimeto profissional. Professora⁵ trabalhava em escolas públicas de educação básica antes de ingressar no CASL. Ela faz uma comparação entre os ritmos de trabalho, identificando o excesso de carga horária em sala de aula como um dificultador, responsável pela reprodução de aulas, pela falta de reflexão e de mudança. Com tempo e espaço garantidos para o planejamento e para a troca com a colega, as aulas ganham em qualidade, assim como o relacionamento com os alunos e o trabalho do professor:

A gente era uma maquininha, preparava as aulas e dava aquilo ali. A gente tinha muitas aulas, eu tinha quarenta horas, eu trabalhava trinta e duas, trinta e três direto, sai de uma sala de aula, entra em outra, sem poder fazer muita coisa. Então, aqui a gente consegue, a gente tem mais acesso, então tudo, tudo, tudo, é um mundo diferente. Porque a gente tem essa liberdade, a gente tem como fazer coisas diferentes, a gente tem mais tempo de fazer as coisas. Porque se tu tens as trinta e duas horas, tu saís de uma sala, entra na outra, sai de uma sala, entra na outra, todas as manhãs, toda tarde, tu não tens muita coisa pra fazer, tu continuas no teu plano ali. [...] E aqui não. Aqui a gente tem muito mais liberdade e a gente interage muito mais com os guris. A gente troca mais experiências com eles.

Como locais que transformam professores “em maquininhas” podem ser formativos e propulsores de construção de saberes? Como as instituições tornam-se propícias às aprendizagens?

A pesquisa “(Re)significando a escola como espaço formativo: dos diálogos com a comunidade escolar à sistematização de conhecimentos”, coordenada por Mari Forster, apresenta-se como um suporte para esta análise. Realizada em parceria com escola pública, problematizou a formação continuada de professores neste espaço, identificando-o como *locus* dessa formação, espaço rico em situações geradoras de desenvolvimento profissional

docente. O estudo destacou “o quanto o professor se forma na escola e, ao mesmo tempo, o quanto o professor forma a escola” (FORSTER et al., 2011, p.498), empregando dimensões como as de diálogo e de reflexão freireanos em suas interlocuções.

A pesquisa privilegiou o diálogo em sua perspectiva ontológica, referência para a análise da formação, afastando-se de banalizações que possam ocorrer no ambiente escolar. A reflexão, por sua vez, “é entendida como a articulação recíproca entre a teoria e prática, é configurada no espaço efetivo da práxis, portanto, do conhecimento e do agir humano” (idem, p.500).

Através desse exercício de diálogo e de reflexão, investigou-se a formação, que poderia ser geralmente identificada como “uma ação concreta ou atividade de sistematização e organização para aquisição de múltiplos conhecimentos” (FORSTER, CUNHA, GRIEBELER, 2007, p.3), mas sobre a qual repousam distintas concepções acerca dos conhecimentos, dos papéis de docentes e formadores, bem como várias nomeações, a exemplo de treinamento, capacitação e reciclagem (idem). A pesquisa assumiu a “expressão formação continuada porque mantém a ideia de permanência, amplitude e se insere como elemento de desenvolvimento profissional” (idem).

É possível tomar por empréstimo alguns dos fundamentos localizados (FORSTER et al., 2011), que resultam da análise dessas situações formativas, efetivadas no espaço escolar. Como estes eventos, foram citados, por exemplo, projetos interdisciplinares. Há destaques feitos pelos interlocutores acerca: do trabalho coletivo, no qual o conflito não se ausenta, mas é negociado; da valorização da ambiência acolhedora na instituição; das mudanças nas práticas docentes, no envolvimento dos alunos e no currículo; da autonomia e autoria, estimuladas nos professores, incentivando à publicização de suas realizações dentro e fora da escola, e identificadas como fundantes da ação pedagógica; da perspectiva interativa do trabalho escolar, envolvendo tanto os saberes e as necessidades dos professores quanto necessidades e interesses dos alunos, como impulsionador de maior envolvimento de todos, ampliando o sentimento de pertença.

Aproximações desses achados com as ações da área de línguas dos cursos binacionais são possíveis. Como situações formativas, podem ser destacadas as reuniões binacionais, reuniões de áreas, diálogos e debates entre o grupo de professores, as produções acadêmicas colaborativas e as pesquisas realizadas. Igualmente envolveram a dimensão coletiva e resultaram em aprendizagens significativas de professores e alunos, mudanças no currículo e nas práticas docentes.

Na tentativa de vislumbrar o ambiente dos cursos binacionais, emprego ainda inspirações no aporte teórico constituído pelo grupo de pesquisa “Formação de professores, ensino e avaliação”, coordenado por Maria Isabel da Cunha. Ao analisar a formação do professor universitário, as interfaces entre lugares⁵¹ e espaços⁵² e territórios⁵³ foram desenvolvidas.

Não conseguirei aqui aprofundar o tema com a densidade que merece, mas penso poder atribuir ao CASL a dimensão de um *lugar* de formação, já que “a dimensão humana é que pode transformar o espaço em lugar. O lugar se constitui quando atribuímos sentido aos espaços, ou seja, reconhecemos a sua legitimidade para localizar ações, expectativas, esperanças e possibilidades” (CUNHA, 2010, p.53). As professoras sentem-se autoras e promotoras de atividades formativas, em momentos pontuais, como o Fórum Binacional de Fronteira e reuniões de área, bem como a estruturação de pesquisas sobre as línguas. Em suas palavras, lá é *lugar* de repensar, refletir e discutir teoricamente sobre a prática.

Neste quesito, a CETP-UTU parece se revelar como um *espaço* que ainda não oferece muitas alternativas para decorram processos formativos para além da sala de aula, no que envolve as docentes de línguas dos cursos binacionais. As professoras perderam seus horários de reunião, por exemplo. Há muita disposição e potencial para efetivação deste espaço num lugar, mas as demandas diárias, a alta carga horária em sala de aula, a modalidade de contrato de trabalho e as diferentes frentes a tomar ainda impedem maior densidade de processos formativos. Isso, porém, não impede a iniciativa das docentes uruguais, que seguem buscando possibilidades de troca e formação junto às colegas brasileiras.

O CASL, dada sua recente história, dá seus primeiros passos de uma trajetória que envolverá a estruturação de uma cultura institucional de formação. Os próximos anos devem trazer consigo os resultados de embates de forças e, por consequência, dos contornos que as concepções de formação continuada assumirão. Desejo que a cultura solidária siga habitando esse universo e pontue as futuras iniciativas.

⁵¹ “O *lugar* representa a ocupação do espaço pelas pessoas que lhe atribuem significado e legitimam sua condição” (CUNHA, 2010, p.54). Trata-se de um espaço preenchido, cheio de subjetividades, dotado de valores (idem).

⁵² “O *espaço*, então, sendo sempre potencial, abriga a possibilidade da existência de programas de formação docente, mas não garante a sua efetivação. Este espaço está ligado à missão institucional e à representação que dela faz a sociedade, incluindo os docentes e os alunos” (CUNHA, 2010, p.53).

⁵³ Segundo Cunha (2010, p.55), não há *território* neutro, pois ele é ocupado com intencionalidades, a partir de um confronto de forças. “Ao ocuparmos um território com algo, estamos fazendo escolhas que preencherão os espaços, assumirão o significado de lugar e os transformarão em territórios. A escolha de uma dimensão anula a condição da outra se estabelecer” (idem, p.55-56).

6.2 CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E ENSINO NA FRONTEIRA

“Não vai ser a linha que vai conseguir separar” (Professora2).

Quem não esteve próximo à Fronteira da Paz entenderá a “linha” como um fio, uma costura que, talvez, amarre. Poderíamos usar esses conceitos que, de certa forma, cabem ao contexto, porém, a linha, em Livramento e *Rivera*, é o espaço que demarca – ou une - as vias paralelas, como a *calle Treinta y Tres Orientales* (Uruguai) e a avenida Paul Harris (Brasil). Designa, em tese, a dissociação de dois países, de dois idiomas e de duas identidades, mas representa justamente o oposto, a junção.

O novo prédio do CASL está nessa *linha*, com justos propósitos – como manter concretamente representada a ideia da integração, além de estar mais próximo dos alunos uruguaios. Essa proximidade é vivenciada diariamente nas salas de aula dos cursos binacionais, formadas por sujeitos que vivem a mescla de culturas nas suas rotinas:

No primeiro dia de aula, pedimos que os alunos escrevessem sobre sua experiência em relação às línguas, português, espanhol, algum dialeto e a cultura representada por esses idiomas. A maioria entende, fala e entende e muitos falam, entendem e escrevem um pouco. Em seus depoimentos dizem que são netos, filhos, sobrinhos ou têm diferentes tipos de parentesco e convívio com pessoas da outra nação, o que para nós, habitantes dos grandes centros, ou outros espaços longe da fronteira, chamaríamos de estrangeiros. Jamais ouvi de um aluno esse termo referindo-se a quem vive do outro lado de seu país, que apesar de ser “outro” está ao lado (Professora1).

Se fazer aulas de línguas implica mexer com idiomas e com identidades, neste contexto, é uma tarefa que envolve ainda mais.

Todos os professores de língua dos cursos binacionais passaram pela licenciatura, no Brasil ou pelo *profesorado*, no Uruguai. Construíram um percurso formativo, orientado teoricamente, que se entevê em suas colocações. No CASL, das quatro professoras de português, espanhol e inglês, três seguiram estudos de Mestrado, sendo duas delas na área de Linguística Aplicada e uma em Letras e Cultura Regional. Uma possui também licenciatura em Pedagogia. Atualmente, do grupo de seis docentes de línguas dos cursos binacionais, apenas duas não são oriundas da região.

Assim, a marca fronteira também se destaca nas vivências dos sujeitos desta pesquisa, como a professora de espanhol do curso brasileiro atesta. Ela estudou até o Liceu no

Uruguai e buscou o ensino superior no Brasil: “Eu fiz Letras. Adorei, aprendi a escrever o português aqui na universidade. Porque eu não sabia escrever, porque eu fui alfabetizada em espanhol”. A docente ilustra um espaço distinto de qualquer outro, no qual os indivíduos transitam entre línguas. Estas, para Rajagopalan (2009, p.69) “não são meros instrumentos de comunicação, como costumam alardear os livros introdutórios. As línguas são a própria expressão das identidades de quem dela se apropria”.

Esta é uma visão de um campo científico constituído por diferentes linhas de pesquisa, tal qualquer outro. Como é sabido, há distintas visões sobre a língua e o ensino, que se entrelaçam aos cursos de formação de professores. Portanto, os cursos binacionais poderiam reunir um grupo com visões heterogêneas sobre a variação linguística e a diversidade nas turmas, resultando em escolhas pedagógicas divergentes e que, talvez, pudessem impedir a DC, por exemplo.

Gregolin (2007) recupera o histórico das concepções de língua que embasaram o seu ensino no Brasil. Divide o período a partir de 1960 aos dias de hoje em quatro ciclos: ênfase na comunicação (Ditadura Militar), na Sociolinguística (abertura política), na textualidade e, mais contemporaneamente, na discursividade. A autora apresenta os efeitos dessas orientações nas práticas e orientações pedagógicas no ensino de língua portuguesa.

A trajetória é separada em um dois grandes períodos: o primeiro regido pela gramática normativa (da metade do século XIX até metade do século XX), pautado pela prescrição e busca da homogeneidade, e o segundo (a partir dos anos 60 do século XX), orientado pelas teorias linguísticas, marcado pela descrição e busca da heterogeneidade.

Ainda nas palavras da autora, o primeiro momento dominou o ensino até meados de 1950. Prescrição e julgamento de certos e errados, a partir de padrões cultos são comuns: “ensinar língua portuguesa, a partir desse conceito é ensinar a língua homogênea expressa pela gramática e sua norma culta, desconsiderando sua heterogeneidade” (GREGOLIN, 2007, p.62). A partir dos anos 60, este elemento toma destaque, instaurando uma “crise” no ensino, entre perspectivas que valoravam a norma e as que evocavam a variedade linguística constituída pela democratização do ensino.

A Sociolinguística começou a exercer influência nas práticas, assim como a Linguística Textual, que evoca a textualidade para a formação do leitor e produtor. Os anos 80, assim, trouxeram mudanças na concepção de língua nas escolas, por meio da discussão das relações entre língua, história e sociedade. Havia críticas à gramática normativa, e

ensinar língua passa a exigir uma visão crítica sobre a gramática, entendendo, ao mesmo tempo, seu papel – enquanto instrumento de preservação de um padrão de língua e suas implicações. Com as ideias da sociolinguística, passou-se a exigir a reflexão sobre as diferenças entre o oral e o escrito; sobre os diferentes registros; as diferentes modalidades no uso da língua” (GREGOLIN, 2007, p.67).

A Linguística Textual trouxe a premissa de que a língua é viva e circula por meio de textos diversos, produzidos na sociedade. Isso encaminha para uma gramática do texto e para uma visão orgânica do ensino, sem a separação, até então efetivada, entre leitura, produção de textos e gramática (idem).

Na década seguinte, o ensino passou a absorver as teorias da Linguística da Enunciação e “para poder tratar dessa heterogeneidade textual dos usos sociais da linguagem, é necessário adotar uma perspectiva discursiva” (GREGOLIN, 2007, p.68). A Análise de Discurso e o aporte constituído por Bakhtin influenciam o período, incorporando o discurso ao ensino de língua e à ideia de textualidade – “os textos são produzidos por interlocutores situados histórica e socialmente, os discursos veiculam os valores, as ideologias de uma sociedade” (idem, p.69).

Desse modo, as concepções acerca da língua e ensino modificam-se no decorrer na história. Sejam em documentos oficiais (como os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN), nos livros didáticos ou nas salas de aulas, as diferentes linhas teóricas exercem influências sobre as práticas docentes e de pesquisa. Considerando isso, é válido lembrar que as professoras dos cursos binacionais realizaram sua formação inicial em tempos e espaços diferentes, podendo ter recebido diferentes orientações teóricas e metodológicas. Mesmo assim, observa-se um afinamento das concepções, traduzidas em seus discursos.

Para além das considerações acerca da língua, Rajagopalan (2009, p.50-52) disserta sobre posturas teóricas de linguistas e distintas ideologias e concepções acerca do homem. O sujeito da linguagem guiado pelo livre arbítrio e com potencialidades geneticamente herdadas é uma imagem ligada ao pensamento liberal. Este homem autossuficiente convive voluntariamente na sociedade – vista como um agrupamento de seres igualmente racionais e autônomos - e se comunica por meio de regras estabelecidas em comum acordo, com vistas a interesses comuns. Tal visão contrastaria com aquela que vê o homem como um ser naturalmente social - a linguagem ultrapassa a mera função comunicativa, pertence à comunidade e não a seres independentes.

Como as professoras concebem a língua e sua tarefa de ensinar na fronteira, em turmas binacionais? Em vários momentos, as concepções de língua são consonantes entre as colegas: língua viva, como construção social, portadora de identidade, cujas variedades

devem ser respeitadas. Foi destacado que ensino não pode se furtrar do contexto em que se insere, já que “os falantes variam sistemática (e não aleatoriamente) sua expressão e tomam como baliza não um padrão absoluto de correção, mas critérios de adequação à circunstâncias. Neste sentido, os fenômenos linguísticos não são relativos, mas relativos às circunstâncias” (FARACO, 2007, p.25). Além disso, há sinais de proximidade nas concepções de ensino de língua:

Nós concebemos o trabalho, o ensino, mais em termos de habilidades, de desenvolver habilidades em sala de aula, de ajudar o aluno a – realmente, como é o nome da disciplina, Comunicação e Expressão – a se expressar melhor, a se comunicar melhor, instrumentalizá-lo, não encher de regras e tal, como comumente é tratada a língua portuguesa (Professora2).

Não pretendíamos elaborar classes visando à proficiência das línguas, mas promover a desenvoltura comunicativa nos contextos e situações práticas dos alunos, futuros técnicos em Informática para Internet (Professora1).

Essa vinculação do ensino de língua com seu uso social aproxima-se da ideia de Faraco, na perspectiva de uma “pedagogia da variação linguística”, cabendo ao ensino

ampliar a mobilidade sociolinguística do falante (garantir-lhe um trânsito amplo e autônomo pela heterogeneidade linguística em que vive) e não concentrar-se apenas no estudo de um objeto autônomo e despregado das práticas socioverbaís (o estrutural em si) (FARACO, 2007, p.24-25).

O caso da disciplina de Inglês Instrumental, presente apenas no curso brasileiro, é particular. Como o nome anuncia, “a proposta é inglês para fins específicos. A língua inglesa, com fins específicos, que é muito parecida com as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que é ênfase na leitura” (Sujeito2). Apesar disso, a docente também está inserida no mesmo contexto multilíngue, ampliado pela presença do inglês. Sujeito2 explicita essa diversidade em sala de aula, relatando suas expectativas quanto aos cursos binacionais: “Vai fazer com que surja a necessidade de um centro de pesquisas em línguas. Porque essa característica de ser binacional, essa peculiaridade de ser uma sala de aula com várias línguas é única”. De fato, uma das primeiras menções a um laboratório de estudos linguísticos na fronteira foi sua. Atualmente, ela coordena a pesquisa “Interação no espaço

educativo binacional: língua[s] em discurso”⁵⁴, no CASL. Quanto à sua área de atuação docente, ela declara que,

por mais que tenham questões peculiares em relação à língua que devem ser pesquisadas, como isso que eu te falei, esse monte de língua na sala de inglês, a língua inglesa nesse contexto está muito mais próxima da área técnica. Tanto que eu preciso saber muito mais da área de informática do que quem é da Comunicação e Expressão.

De fato, o inglês é muito presente na Informática, área de formação do curso brasileiro. É válido voltar-se ao Projeto Institutos Federais de Fronteira (BRASIL. MEC, 2011, p.14-15), que ancora os cursos binacionais e dedica um espaço ao “idioma”. Mostra-se importante identificar como a aula de língua é compreendida, o que se expressa através de algumas orientações, como:

- a) as aulas devem ocorrer no idioma oficial do país que oferta o curso;
- b) deve haver aulas de idiomas para aperfeiçoar habilidades dos alunos estrangeiros;
- c) aulas de português para estrangeiros são fundamentais, bem como de espanhol ou francês aos brasileiros (de acordo com o país parceiro); é relevante que não tenham caráter eliminatório;
- d) o material das aulas deverá ser bilíngue e, quando não houver possibilidade de tradução, o coordenador do curso deve organizar ações que identifiquem obras equivalentes.

É evidenciada a variedade linguística das fronteiras, inclusive entre cada espaço limítrofe.

Penso ser importante analisar a premissa assim colocada na sequência do texto: “aulas de nível técnico exigem uma compreensão mais aprofundada que a simples comunicação cotidiana, sendo fundamental o aprendizado de termos técnicos e um aprofundamento do idioma de maneira instrumental” (BRASIL-MEC, 2011, p.14). Esse caráter dado à língua parece se identificar com a proposta de inglês do CASL. Por outro lado, fica a pergunta sobre como coligar um caráter instrumental e o cultural – tão valorizado pelas professoras, nas aulas de português e espanhol? A “fórmula” de períodos orientados à disciplina específica, de acordo com a nacionalidade (português para uruguaios/ espanhol, para brasileiros), já em curso nas turmas binacionais, pode se mostrar como uma boa

⁵⁴ Maiores informações sobre a pesquisa disponíveis em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=T492804#LP_Linguas, Discurso e Relações Sociais>. Acesso em 28 nov 2013.

adequação à indicação do projeto, complexificando gradualmente o nível de ensino focado à área técnica e aos usos da língua.

O texto também apresenta a valorização do ensino de “idioma” para os “alunos estrangeiros”. É relevante destacar que o texto é válido para todas as fronteiras brasileiras, tão heterogêneas entre si. Ainda assim, para o caso de Livramento e *Rivera*, a palavra “estrangeiro” causa estranheza, como Professora1 testemunhou. Legalmente, porém, o aluno uruguaio é, de fato, um estrangeiro. A colocação pode soar óbvia, mas implica dificuldade para pagamento de bolsas, diárias, inscrições de eventos, entre outras atividades para eles, no Brasil.

No projeto, apresenta-se ainda que:

o trabalho intenso da questão do idioma com os alunos estrangeiros é ponto fundamental para o sucesso desse projeto. Seja para a otimização do aprendizado do aluno (pela leitura, escrita e compreensão oral) seja pela ampliação de sua formação cidadã em um contexto global (idem, p.14).

Quanto a esses fundamentos, vinculados ao reconhecimento do trabalho da área de línguas, ao aprendizado e à formação cidadã dos alunos, há convergências com o discurso das professoras e do gestor do CASL.

Voltando-me a esses discursos, quanto à prática das salas binacionais, Professora2 ressalta a aproximação entre as concepções como favorecedora de um trabalho de qualidade:

Em uma das primeiras aulas, ela disse “tu vais assistir às primeiras aulas, para depois tu entras”. E justo as duas primeiras aulas dela e da Professora5 foram falando sobre variação linguística. Então, eu disse “Meu Deus! Estou pisando no meu chão!”. Aí achei fantástico, fiquei felicíssima. E, com a concepção que ela tinha, eu disse: “Bah [...] a gente vai poder fazer um trabalho bom, um trabalho significativo”. Achei bem interessante e de respeito às duas línguas e ter quem falasse em espanhol e quem falasse em português (Professora2).

Isso merece destaque, pois o concurso que selecionou as brasileiras não delineou um perfil de atuação e de pesquisa. Filiações teóricas afastadas da perspectiva sociolinguística, enunciativa ou da discursividade, por exemplo, poderiam comprometer o trabalho?

Frente à relação entre ensino, língua e fronteira, as colocações também são significativas:

Yo creo que acá es una realidad totalmente diferente a todo el resto del Uruguay y todo el resto del Brasil. Si bien nuestras lenguas oficiales son, acá en Rivera el idioma español y en Santana do Livramento el portugués, esa realidad no se da acá. [...] Yo en mi caso personal... en mi casa hablo el español con mis hijos, uso el español siempre. En la casa de mis padres se hablaba el portugués porque mis

abuelos, mis abuelas hablaban portuñol y... bien. Pero, puede ser que dentro de las familias se dé: hay familias que hablan el portuñol, hay familias que no. Pero, yo creo que en ambos casos hay comunicación siempre. Digo, si vos te... te enfrentás a una persona, te comunicás con alguien que habla portuñol aunque tú no hables portuñol, tú entendés perfectamente y esa persona te entiende perfectamente, ¿no? También se entienden si hablan brasileros y uruguayos, unos en portugués... en portugués y en español. Por eso te digo... me parece que es una situación, una realidad muy particular, donde conviven, además de las lenguas oficiales (Professora3).

Não é igual de forma alguma, é bem peculiar. E a questão aqui, da predominância do dialeto, que é incorporado. Eu fui descobrir que *carpeta* era uma palavra do espanhol quando eu fui fazer faculdade em Santa Maria, e eu fui numa livraria, e eu pedi uma *carpeta* e eu fiquei nervosa porque eu vi um monte de *carpeta* ali e a moça disse que não tem, não tem. E eu, nervosa, enxergando. Aí que eu fui aprender nas minhas aulas que *carpeta*... - então está muito incorporado, assim, a questão do portunhol (Professora2).

Eu já conhecia os dialetos, o DPU, a gente já convive, sei que tem muita gente que não tem nem ideia do que que é, mas, pra mim, já é normal. Essas palavras diferentes, a gente aqui da fronteira, a gente entende (Professora5).

Ser profesora acá y ser profesora de lengua en otro lugar es completamente diferente. Porque acá tú tenés que contar con el portuñol, tomarlo en clase porque no lo podés rechazar de ninguna manera, nunca se puede rechazar... pedagógicamente no podés rechazar la base, el conocimiento previo que tiene el alumno, porque si tú no partís de ahí, tú no llegás al alumno. Y si no llegás a él, no llegás al conocimiento, no llegás a la enseñanza. [...] No podés rechazarle el portuñol, tenés que tomar en cuenta la base del portugués que ellos tienen. Mal o bien, tienen. Obviamente que tienen mucho más del portuñol que del portugués. Pero tenemos, contamos en clase con algún alumno que maneja el portugués (Professora4).

A gente tem de privilegiar a questão cultural das duas línguas, da variedade linguística e do preconceito linguístico. Aqui na fronteira, é muito triste receber alunos que têm vergonha de dizer que falam ou que entendem o portunhol e que têm familiares que só falam ou entendem o portunhol. Nesse sentido, a gente acaba proporcionando aos alunos um reconhecimento da própria identidade deles e esse reconhecimento traz muito mais que amor próprio e amor à sua nacionalidade, à sua descendência. Traz um olhar diferenciado para outras línguas, porque se ele se reconhece como diferente porque fala assim, ele reconhece a diferença da outra língua e consegue valorizar as outras também a partir disso (Professora1).

Professora3, uruguaia, descreve a mescla de línguas na fronteira, presente também nas salas de aula dos cursos binacionais: há o uso do português, do espanhol e dos DPU, tal como destacam Sturza (2005, 2010), Carvalho (2010), Bottaro (2009) e Behares (2010). Duas outras professoras narram sua experiência com o “dialeto” fronteiriço, destacando a compreensão de certos termos como restrita a seus falantes, o que caracteriza a situação linguística local como peculiar. Todas reconhecem os DPU, denominando-os, por vezes, como *fronterizo* ou portunhol.

Diante dessa variedade linguística, das seis docentes, cinco deixaram claro em suas falas que trabalhar na fronteira é diferente de outros espaços. Isso exige estudo,

pesquisa, sensibilidade pedagógica para a compreensão do outro, reconhecimento da legitimidade da expressão dos alunos bem como do contexto onde se dá o ensino. Isso remete à afirmação de Faraco (2007, p.22): “a pedagogia da língua supõe uma compreensão do funcionamento estrutural e social da língua”, matéria sobre a qual as docentes dos cursos binacionais vêm se debruçando.

Muitos uruguaios falam português com os brasileiros. Eu tenho um aluno que, quando eu comecei a dar aula, até o primeiro ou segundo mês, eu achei que ele era brasileiro, porque ele se expressava muito bem em português. Depois que eu vim a descobrir que ele era uruguaio. Teve até uma situação curiosa uma vez, eu e a minha mãe, a gente foi fazer um lanche no Uruguai e a moça veio falar com ela em português e a mãe comentou comigo “Estão contratando brasileiros.” e eu disse “Não, mãe, ela é uruguaia”. Mas ela fala muito bem. Então, eu vejo que essa questão da língua, aqui na fronteira, vai um pouco por esse lado, de os uruguaios falarem português e de os brasileiros não falarem muito espanhol, além daqueles que são *double chapa*, [...] - eu percebo isso, como uma colega nossa que é *double chapa*, então quando ela está falando com um uruguaio, ela fala em espanhol. Mas nessa relação com a língua, é isso que eu percebo assim. É o português que vai imperando aqui nessa região (Sujeito2).

Sujeito2 traz a informação de que os uruguaios parecem estar mais predispostos a buscar a língua portuguesa do que os brasileiros, o espanhol. Professora3 traz a visão de uma uruguaia sobre o tema:

Yo creo que para los uruguayos de acá de Rivera es mucho más fácil, ¿no?, aprender el portugués. Porque es como yo te decía, ellos ya... de las cuatro habilidades ellos ya hay dos que las tienen, ¿no? – que es la comprensión auditiva y la comprensión lectora. Tal vez les cueste un poco la escritura y hablar, pero entender no tienen absolutamente ningún problema. Esto no sucede en el sur del Uruguay, ¿no? En Montevideo, y por ahí ya es muy, ya es más complicado. Les cuesta entender lo que hablan y también lo que leen en portugués. Lo que escuchan, perdón, y lo que leen en portugués. Acá no sucede eso. Acá les cuesta más la parte de la escritura, la ortografía, la acentuación. Que es un poco diferente al español, ¿no?, bastante diferente. Y, pero creo que lo asimilan bien, lo van asimilando bien. Este... no, no hay grandes problemas. No hay grandes problemas. Incluso creo que es más fácil para los uruguayos da acá de Rivera aprender el portugués, que para los brasileiros de Livramento aprender el español (Professora3).

Observações semelhantes foram citadas por outras colegas, como Professora5, “aquela velha história que a gente diz, os brasileiros não tentam falar em espanhol”. Já Professora1 comenta que “A partir de uma pesquisa muito rápida e pontual que nós fizemos com os alunos dos dois cursos binacionais, a gente conseguiu perceber que os nossos alunos, aqui do Brasil, eles têm certa resistência e ainda não conseguimos [achar uma] causa para isso, com o espanhol”.

As professoras uruguaianas compartilham ideias acerca da diversidade linguística, da presença dos DPU e do interesse dos uruguaiois pelo português. Professora4 é uma entusiasta do ensino voltado à presença e respeito ao *portuñol*, inclusive por seus laços familiares. Ela relata a situação do dialeto, declarando que este não tem *status* de língua, tampouco materiais didáticos disponíveis para explorá-lo em aula.

Es diferente. Porque acá, primero: tú tenés el español, el portugués y el portuñol. El español y el portugués son lenguas estándares, son oficializadas, tienen una base oficial que es muy importante y es muy fuerte. Tienen un status de lengua. El portuñol es un dialecto, no tiene base ninguna, no tiene status, no es oficial. No tiene un libro de gramática, no tiene libro ninguno. La única base escrita que tenemos del portuñol son las obras culturales, las obras literarias de algunos autores. [...] algunos personajes que cantan acá y lo hacen en portuñol. Pero, qué le falta al portuñol? Le falta el status. Y ese status sólo va a tener cuando sea oficial y para ser oficial tiene que cumplir determinadas etapas. Principalmente le falta un libro de gramática. Un libro de gramática en portuñol sería lo básico para que tuviera un status determinado (Professora4).

Isso chama atenção, considerando que a língua está estritamente ligada ao poder, à representação social (BARTHES, 2004). Como se veem os tantos falantes de *portuñol* na fronteira? Reitero as palavras de Professora1, quando diz “aqui na fronteira, é muito triste receber alunos que têm vergonha de dizer que falam ou que entendem o portunhol e que têm familiares que só falam ou entendem o portunhol”. Tal declaração vai ao encontro do que postula Carvalho (2010, p. 47), ao comentar o contato diário dos falantes de DPU com o espanhol montevideano e o português urbano (pelos meios de comunicação, por exemplo). Assim,

é devido à exposição constante aos dialetos monolíngues circundantes que frequentemente os bilíngues acreditam que falam uma variedade linguística inferior ao português brasileiro e ao espanhol do sul do país. Essa insegurança linguística, comum em sociedades bilíngues, leva os falantes de português uruguaio a menosprezar esse idioma, conferindo-lhe *status* de uma variedade híbrida, um “portunhol” (idem).

É válido remeter aos *Documentos e Informes Técnicos de la Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública*, onde há a seguinte definição para dialeto:

En cuanto a su característica de ser sistema de signos, un dialecto no difiere de una lengua. La diferencia, sin embargo, radica en que un dialecto carece de un respaldo político, y generalmente de una forma estandarizada. Desde otro punto de vista, un dialecto es una variedad lingüística vista a través de la variante diatópica. De este modo nos queda lengua como término pandialectal (ANEP-CODICEN, 2008, p.283).

Couto (2009), pela via da Ecolinguística, discute dificuldades para distinguir língua e dialeto, apesar de ser evidente o *status* inferior a este atribuído. Ainda para este autor, quando se fala em contato de línguas, é preciso distinguir aquelas situações de fronteira com acidente geográfico separando ou não as duas cidades. Ao analisar a situação das conurbadas Chuí e Chuy, ele as aponta como “uma comunidade de fala complexa, bilíngue, com tendência a criar uma terceira língua (portunhol)” (COUTO, 2009, p.161). Emprega ainda uma série de conceitos próprios a seu aporte teórico para sistematizar o contato entre português e espanhol neste espaço⁵⁵. Pela densidade do tema, não tenciono, porém, aqui me aprofundar nesta visão, apesar de reconhecer sua importância.

As ponderações da pesquisadora Eliana Sturza (2005, 2010) são especialmente importantes para compreendermos as expressões dos sujeitos desta pesquisa. Assim, várias de suas ideias são elencadas na sequência. Sturza (2005) apresenta um panorama no estudo do contato entre as línguas na fronteira entre Brasil e Uruguai, citando, para além de Rona (1963, 1965), estudos de Hensey (1965). Este pesquisador desejava comprovar a existência de bilinguismo na zona urbana fronteiriça entre Brasil e Uruguai, concluindo que ele não se dá como em outras comunidades, “pois o grau de bilinguismo dos falantes não é equivalente. Há um maior domínio do português pelos uruguaios do que vice-versa, isto se explicaria pela manutenção da língua portuguesa em território uruguaio” (STURZA, 2005, p. 49). O mesmo autor denominou como *interlecto* a mistura de línguas produzida nas comunidades gêmeas (*idem*).

Sturza (2005) segue sua explanação apresentando as ideias de Elizaincín, Behares & Barrios (1987), que nomearam o português dominado pelos uruguaios como um dialeto do português, os aqui já comentados DPU. Para os autores, as línguas, na região norte do Uruguai, caracterizam-se pelo convívio de dialetos. Os sujeitos bilíngues ou em situação de bidialetismo na zona urbana são definidos pelo “domínio de um dialeto do espanhol padrão – espanhol regional e de um dialeto português do Uruguai” (STURZA, 2005, p.49). Aqueles monolíngues, concentrados na zona rural e periferias urbanas, manteriam a expressão mais próxima à base portuguesa (*idem*).

No mesmo artigo, são citados os estudos de Carvalho (2003), para quem a mescla entre português e do espanhol é influenciada por fatores extralinguísticos. Para a

⁵⁵ Para Couto (2009, p.150) “está faltando, não só para Chuí/Chuy e Livramento/Rivera, mas para todas as comunidades fronteiriças, uma visão de conjunto de contato entre as duas línguas, uma abordagem que encare essas duas comunidades geminadas como algo que de alguma forma constitua uma unidade”.

pesquisadora, os bilíngues uruguaios falariam, nas zonas mais urbanas, um português que é dialeto do português brasileiro urbano. A expressão do uruguaio rural, monolíngue, segue a ideia do *fronterizo*, de base portuguesa, de Rona (1965) (STURZA, 2005, p.49).

Para Sturza (idem) o intento de Carvalho é propor uma definição do português uruguaio, contrapondo a tese de dialetos em convivência. Nessa visão, há variantes de apenas um idioma, o português. A autora ainda cita a ideia da pesquisadora referente à “manutenção de uma descrição linguística que faz diferenças nestas práticas linguísticas, classificando-as como ‘línguas’ ou como ‘dialetos’, reproduz a condição social dos falantes que as praticam” (STURZA, 2005, p.49).

Portunhol é o termo escolhido por Punaren (1999) para designar o que Elizaincín chamou de DPU, a partir da expressão de seus interlocutores, em Rivera. Sturza (2005) ainda aponta a dificuldade para definir este conceito, formulando o que chama de hipóteses. “A primeira é “a de que o portunhol é sinônimo de *fronterizo* e de DPU, com uma tendência a designar mais o fenômeno no meio urbano (PUNAREN, 1999) e estaria mais restrito às zonas de contato mais intenso, tais como as cidades gêmeas na fronteira Brasil-Uruguaí” (idem, p. 49). Fatores como a presença de brasileiros em território uruguaio e o uso do português no meio familiar reforçariam esse fenômeno de contato. No Uruguaí, o que já se chamou de *fronterizo* ou de outros nomes, configura-se como uma “terceira língua” – uma prática linguística instituída (idem). A segunda ideia apresenta o portunhol como uma “interlíngua”, o que “remete ao processo de aquisição, especialmente do espanhol por parte de falantes brasileiros, e seria uma situação intermediária desse processo no qual os alunos misturam as línguas a nível gramatical e discursivo” (idem). Frente a tal panorama, a autora reforça que “existe uma língua portuguesa e brasileira no Uruguaí” (2005, p.50).

Quanto ao lado brasileiro, Sturza (idem) localiza pesquisas a partir de Bunse (1969) ao Atlas Linguístico-Etnográfico do Rio Grande do Sul (ALERS). Há análises sobre as influências do espanhol/castelhano, mas não se determinou uma terceira variedade, como na fronteira com o Uruguaí.

Há de se destacar ainda um conceito, elaborado por Sturza (2010), que evoca as particularidades deste contexto: *espaço de enunciação fronteiroço*, já que “ao enunciar os sujeitos marcam a fronteira como um lugar identitário” (idem, p. 84). A autora o constituiu a partir da análise da enunciação de sujeitos em cidades fronteiriças com o Uruguaí, atentando ao modo como se relacionam com as línguas e por elas são afetados. Assim, o *falar apaisanado*, “síntese desde jogo do ir e vir, do aproximar e do distanciar, do não lugar que o

estar na fronteira impõe aos seus habitantes, entreverados entre uma língua e outra, revela-se como resultado de um estado de ser” (idem, p.93).

Alvarez (2011, p.107) toma “a condição das línguas da fronteira pela representação (política) e pelo modo como os sujeitos, quando enunciam, significam sua relação com as línguas que enunciam e que praticam”, constituídos neste espaço de enunciação fronteiriço. A autora identifica, assim, o sentido político do funcionamento das línguas, atrelando alguns conceitos como,

Podemos considerar dois modos de funcionamento das línguas num espaço de enunciação. Um que representa relações imaginárias cotidianas entre falantes e outro que representa as relações imaginárias (ideológicas) institucionais. Para o primeiro caso distinguimos:

Língua materna: é a língua cujos falantes a praticam pelo fato de a sociedade em que se nasce a praticar; nesta medida ela é, em geral, a língua que se representa como (que se apresenta como sendo) primeira para seus falantes.

Língua alheia: é toda língua que não se dá como materna para os falantes de um espaço de enunciação.

Língua franca: é aquela que é praticada por grupos de falantes de línguas maternas diferentes, e que são falantes desta língua para o inter-curso comum.

Para o segundo, distinguimos:

Língua nacional: é a língua de um povo, enquanto língua que o caracteriza, que dá a seus falantes uma relação de pertencimento a este povo.

Língua oficial: é a língua de um Estado, aquela que é obrigatória nas ações formais do Estado, nos seus atos legais.

Língua estrangeira: é a língua cujos falantes são o povo de uma Nação e Estado diferente daquele dos falantes considerados como referência. (GUIMARÃES, 2007, p. 64 *apud* ALVAREZ, 2011, p.107-108)

Alvarez⁵⁶ (2011) discute, assim, relações entre sujeitos e línguas, considerando o espaço de enunciação fronteiriço e as línguas em contato como constitutivas desse espaço. A autora recolheu enunciados orais e, através deles, analisa as designações dadas as línguas e seu funcionamento na fronteira.

Dentre várias considerações, a pesquisadora disserta que,

embora tenhamos um discurso dos governos todo voltado para uma fronteira da paz, um discurso de aproximação, que apaga as diferenças, é possível dizer com base na análise realizada neste trabalho, que na fala essa aproximação não se concretiza. Há nos enunciados a tendência a manifestar um afastamento, uma separação, como se os indivíduos falantes fronteiriços brasileiros quisessem explicitar que são diferentes, são próximos geograficamente, são atravessados, constituídos pelo outro e porque não (con)formados pelo outro, no entanto, isso só é percebido por quem é de fora, como é o caso do enunciado – esse gaúcho que mais parece espanhol – já que o falante natural do lugar acentua na fala essa diferença (ALVAREZ, 2011, p.117).

⁵⁶ Consultar também a dissertação da autora, “Falar apaisanado: uma forma de designar as línguas na fronteira” (UFSM, 2009).

Para Alvarez (2011, p.118-119), a fronteira constitui-se como um universo à parte, de coexistência e contradição, no qual a integração se constrói e desconstrói. Ainda segundo a autora, “não há nessa perspectiva política entre línguas e falantes, como nos diz Sturza (2006), uma língua nacional, materna ou segunda língua, há um universo de designações funcionando e relacionando pela significação sujeito e língua” (ALVAREZ, 2011, p.119).

Como se vê, vários teóricos interessam-se pelas vivências da fronteira. Isso inclui representantes do grupo dos cursos binacionais. Nesta pesquisa, um dos dilemas na caminhada, evidenciado de modo mais recorrente nos discursos das professoras, tratou-se do fato de trabalhar uma língua que não é a sua materna com alunos para quem ela o é. Este é o caso de brasileiras que trabalham espanhol com uruguaios e uruguaias que fazem aulas de português para brasileiros. Uma das docentes, em razão de experiências docentes anteriores, trabalhando com espanhol para uruguaias, realizou uma pesquisa de Mestrado⁵⁷ na qual discute as representações construídas do processo de ensino-aprendizagem de espanhol, por estudantes, falantes nativas de espanhol, na Fronteira da Paz:

Eu dava aula de espanhol para uruguaias, então uma situação bem peculiar. Aí isso, assim, dava uma certa.. como é que eu vou te dizer? Pra mim, eu não me sentia à vontade, entendeu? E elas também não, porque eu percebia que desagradava elas o fato de ter uma brasileira. Depois, eu comecei a entender, depois da minha pesquisa. Tem toda uma questão da dominação cultural do Brasil na América. Então, o Brasil, para os outros países, ele é uma potência, porque o tamanho do Brasil. Então o Uruguai é bem menor. Então, o que acontece? Eles consomem música brasileira, novela brasileira, eles trabalham no Brasil, eles dependem do Brasil. A questão da identidade, da ameaça das identidades. Eles se sentem com a identidade deles a todo tempo ameaçada pelo Brasil. E a questão da identidade justamente está ligada com a questão da linguagem. Então, de repente, uma brasileira dando aula, isso causava um desconforto para eles e para mim também, porque nada agradava, entende? Sempre vinha a questão de ser brasileira e tal. Claro, se usavam de preconceito linguístico [...] para desfazer a prática de professores brasileiros dando aula de língua espanhola (Professora2).

Porque aqui tem a questão de ser a Fronteira da Paz. A Fronteira da Paz, que é país *hermano*. E, na realidade, eu observava tudo diferente, porque além de eu dar aula nessa faculdade - eu dava aula no curso de Letras, e tive a oportunidade de dar algumas aulas de espanhol -, eu também dei aula em um curso técnico em uma escola particular, onde também tinham vários uruguaios. Daí eu dava aula de língua portuguesa. Mas era impressionante como a aula se dividia em brasileiros e uruguaios e ficava aquela disputa. E, por exemplo, se tem um jogo do Brasil e Uruguai, meu Deus, tem que ter policiamento ali forte, entende? [...] Então eu percebia que tinha, além dessa fronteira *hermana*, uma certa rivalidade. E aí eu fui

⁵⁷ Disponível em: <http://antares.ucpel.tche.br/poslet/dissertacoes/Mestrado/2005/As_fronteras_de_um_dizer-Circi_Lourenco.pdf>. Acesso em 4 jun. 2012.

pesquisar justamente sobre isso, aí eu vi a questão do poder e do desejo da língua. Todas elas diziam assim “poderia ser diferente”, entende? Sempre o futuro do pretérito. E aí, no futuro do pretérito, eu via a questão do desejo [...] e do poder da língua. Elas queriam o poder sobre a língua e o desejo da língua que escapava por entre as mãos, porque a linguagem é algo que tu não controlas (Professora2).

Se, nos tempos atuais, a fluidez do alcance dos meios de comunicação, da mídia e até mesmo das possibilidades de transpor fisicamente limites e fronteiras, impõe novos cenários, a questão identitária assume novos contornos, especialmente frente à globalização: “nunca na história da humanidade a identidade linguística de cada um de nós esteve tão sujeita como nos dias de hoje às influências estrangeiras. Volatilidade e instabilidade tornaram-se as marcas registradas das identidades no mundo pós-moderno” (RAJAGOPALAN, 2009, p.59).

Tais características são cada vez mais comuns, ainda mais na realidade fronteiriça, onde as identidades são moldadas pela profusão de línguas e culturas. O mesmo autor complementa o panorama linguístico atual, atestando como a mescla entre línguas é componente efetivo da sua constituição:

As línguas naturais não são estanques, mas, pelo contrário, suscetíveis a toda a sorte de influência externa. Num mundo globalizado como o de hoje, as línguas estão sofrendo influências mútuas numa escala se precedentes. As chamadas “línguas francas” do mundo moderno já não são mais línguas cujas trajetórias históricas permaneceram contínuas e sem influências externas ao longo do tempo. São todas elas formas de comunicação que tiveram origem no contato efetivo entre povos, processo que continua com maior força nos dias de hoje em razão do encurtamento de tempo e de espaço que é marca registrada do momento histórico em que vivemos. Os chamados “portunhol”, “franglais” e “spanglish” são exemplos concretos da realidade linguística do mundo hoje (RAJAGOPALAN, 2009, p.68).

Como se vê, o quadro contemporâneo é complexo e ainda mais o é na fronteira. Muitos estudos focalizam esta e outras questões ligadas às variedades linguísticas e as línguas em contato, como López⁵⁸ (1997, p. 29):

se habla de variedades fronterizas cuando se da por hecho la existencia de una frontera lingüística – que no tiene por qué coincidir con las fronteras político-administrativas de los países o de las regiones – donde se emplean dos o más lenguas o variedades. Esta situación puede ocasionar casos de bilingüismo o

⁵⁸ O autor cita estudos como os de Weinrich (1968) para definir as línguas em contato: “cuando dos o más lenguas son usadas alternativamente por las mismas pessoas se dice que están em contacto, y en relación com este define el bilingüismo como el uso alternativo de dos lenguas” (LÓPEZ, 1997, p.12). Para ele, os contextos fronteiriços são multilíngues.

también dar lugar al nacimiento de una nueva modalidad de frontera constituida por elementos de las dos lenguas.

O texto reforça a premissa de que os movimentos da língua na região fronteiriça subvertem os limites políticos e legais. Assim, conceitos como os de língua materna e estrangeira podem ser mais esparsos. Rajagopalan reafirma essa questão, partindo dos movimentos das sociedades contemporâneas:

Quem ainda pensa em termos de línguas estrangeiras, falantes nativos etc. como se tais conceitos fossem definidos de uma vez por todas e incapazes de serem repensados, na verdade, ainda está vivendo no século XIX, quando entes como nação, povo, indivíduo eram concebidos em termos de uma lógica binária, segundo a qual só se admitia uma resposta do tipo “sim” ou “não” (RAJAGOPALAN, 2002 *apud* RAJAGOPALAN, 2009, p.69).

Professora1 evoca a postura assumida frente a essa diversidade e a disponibilidade para rever o modo de fazer aulas e os conceitos de língua materna e estrangeira previamente constituídos:

Se o primeiro ponto requer uma disponibilidade em assumir uma nova postura ante o nosso padrão de aula, envolvendo alunos de diferentes nacionalidade e professores parceiros, inaugurando um modo de pensar e uma metodologia, o segundo também envolve algo complexo: o conceito de língua materna e língua estrangeira (Professora1).

Professora5 ilustra essa abertura a novas configurações conceituais, acerca da língua da fronteira, ao contar que fora convidada, como docente de espanhol, a representar o câmpus num evento de língua estrangeira, o que gerou discussões com as colegas acerca do tema. Como resposta, afirmou que o espanhol não é língua estrangeira para os seus alunos, sejam eles brasileiros ou uruguaios. Ela usa seu exemplo particular para expor a questão:

Dentro de casa, eu falava só em espanhol com o meu pai e só em português com a minha mãe. Tipo, acabava de falar uma coisa, virava o rosto e continua falando em português. Entendeu? Até eu, se tu me perguntares assim: “qual é a tua língua materna?”, eu não sei, porque a gente aprende ao mesmo tempo. [...] Eu também me sinto meio perdida na hora de dizer alguma coisa sobre a língua. Acho que os guris devem preferir, claro, estudaram no Uruguai, trabalhavam no Uruguai, cresceram no Uruguai, falam um pouco mais o espanhol, mas eles sempre estão inseridos na cultura brasileira. Então, a gente aqui é uma mistura de tudo. De espanhol e português, acho que não tem uma divisão certa (Professora5).

Professora1 e Sujeito2 também narraram a situações nas quais essa discussão esteve presente. Mais uma vez o cenário dos cursos binacionais parece ter impactado a prática docente e mobilizado a revisão de constructos:

Um colega professor da área técnica aplicou uma pesquisa aos alunos que envolvia questões de aprendizagem no curso binacional, referindo-se ao português ou ao espanhol como língua estrangeira, aos alunos uruguaios e brasileiros, respectivamente. Não concordei com a designação, mas não tive subsídios suficientes para esclarecer que o conceito de língua estrangeira não se aplica ao português e ao espanhol nessa fronteira tão peculiar, onde o estrangeiro aqui é o que vem da capital, seja de Porto Alegre ou de Montevideú (Professora1).

Isso gerou certa discussão acadêmica entre eu e a professora de espanhol, que ela defendia que não se poderia usar a nomenclatura língua materna e língua estrangeira numa fronteira, porque você tem filhos de uruguaios com brasileiros que, na verdade, se você perguntar “qual sua língua materna?”, eles não vão conseguir identificar qual é sua língua materna. E isso trouxe um questionamento pra mim. Então, naquela escola que está distante da fronteira, essa distinção entre o que é língua materna e o que é língua estrangeiro é acertado. É ponto final. E você parte dali pra frente pra criar sua metodologia. E, quando eu cheguei aqui e depois dessa discussão acadêmica com ela, é que eu realmente me dei conta que você não pode mais falar nessa distinção. Então esses conceitos que, fora da fronteira estão consolidados, aqui na fronteira eles se tornam fluidos, porque você não consegue dizer o que é língua materna e o que é língua estrangeira.

Professora4, por sua vez, chegou a afirmar que o espanhol, em Rivera, não é língua materna para muitos estudantes, atribuindo à influência do *portuñol* desafios ao ensino de língua: “*Y siempre tuvimos muchísima dificultad los profesores en trabajar el español, curricularmente dado como lengua materna y, contextualmente, que no era lengua materna*”. Como escolha pedagógica,

muchas veces teníamos que trabajar el español como se trabaja una lengua extranjera. Como se trabaja el inglés, el francés. Pero teníamos que trabajar como lengua extranjera porque el español, para la mayoría de los chiquilines que viven en ese contexto, no es la lengua materna. La lengua materna es el portuñol. Cosa que nosotros no podemos despreciar de ninguna manera. Entonces tenemos que trabajar constantemente con el portuñol en clase, sin despreciarlo porque podemos frustrar a un alumno y no es lo que se quiere (Professora4).

Afinal, quais conceitos estarão aí envolvidos? De modo geral, no que tange às definições que orientam o ensino, termos como língua materna, língua estrangeira, segunda língua e língua adicional são possibilidades que encerram metodologias distintas e próprias.

Habilidades como ler, escrever, falar e ouvir estão no entorno dessas dimensões, sob várias linhas teóricas. A título de ilustração da variedade, há de se considerar Leffa (1988),

para quem, no ensino de língua estrangeira, há diferenças entre aprendizagem e aquisição⁵⁹, bem como entre segunda língua⁶⁰ e língua estrangeira. O Referencial Curricular do Estado do RS⁶¹, por sua vez, emprega a aceção língua adicional no lugar de estrangeira, “pela ênfase no acréscimo que a disciplina traz a quem se ocupa dela, em adição a outras línguas que o educando já tenha em seu repertório, particularmente a língua portuguesa”. O documento destaca ainda que em várias comunidades gaúchas “essa língua adicional não é a segunda, pois outras línguas estão presentes” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p.127). Já para Stern (1983) (*apud* PERNA. SUN, 2011, p.59), “os falantes de uma L2 são aqueles que dominam esta língua não nativa dentro de fronteiras territoriais onde se fala esta língua como L1; quanto ao termo LE, este se refere aos aprendizes dessa língua dentro da comunidade onde essa não possui nenhum status sociopolítico”.

Para além dessa amostra de concepções, algumas aceções acerca da língua estão em construção nos cursos binacionais, seja no caso brasileiro ou no uruguaio, o que demanda estudos e pesquisas - necessidade citada pelos sujeitos. Apesar disso, Professoral já traça alguns pressupostos:

A base de formação dos cursos binacionais não considera nenhuma dessas línguas como estrangeira, visto que não prevê nenhuma tradução para as disciplinas técnicas. Imagino o quanto seria realmente difícil fazer um curso tendo como língua corrente uma língua estrangeira.

Documentos oficiais e pesquisas, que se entrelaçam às rotinas dos cursos binacionais, também podem oferecer interessantes indícios. Na publicação *Documentos e Informes Técnicos de la Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública* (ANEP-CODICEN, 2008) dentre inúmeros dados, há aspectos acerca das políticas linguísticas uruguaias que influenciam a formação e atuação docente, bem como os currículos. Apresenta, inclusive, as tentativas de imposição de ensino monolíngue (1877), através do decreto-lei *Reglamento de la Instrucción Pública*, que tornava obrigatório o ensino de espanhol nas escolas públicas. Com o decorrer deste e outros fatos, “*el portugués fronterizo, a partir de los*

⁵⁹ “Entende-se por aprendizagem o desenvolvimento formal e consciente da língua, normalmente obtido através da explicitação de regras. Aquisição é o desenvolvimento informal e espontâneo da segunda língua, obtido normalmente através de situações reais, sem esforço consciente. Na aprendizagem, o enunciado tem origem na língua materna, podendo conscientemente passar para a segunda língua. Na aquisição, o enunciado já se origina diretamente na segunda língua” (LEFFA, 1998, p.).

⁶⁰ Temos o estudo de uma segunda língua no caso em que a língua estudada é usada fora da sala de aula da comunidade em que vive o aluno (exemplo: situação do aluno brasileiro que foi estudar francês na França). Temos língua estrangeira quando a comunidade não usa a língua estudada na sala de aula (exemplo: situação do aluno que estuda inglês no Brasil). Para os dois casos usa-se aqui, como termo abrangente, a sigla L2 (idem).

⁶¹ Disponível em: < http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/refer_curric.jsp?ACAO=acao1>. Acesso em 20 nov. 2012.

empujes de instrumentación de la escuela vareliana en la frontera resultó acorralado y con él amplios sectores socialmente minoritarios norteños” (idem, p. 10).

O texto descreve a região nordeste dos departamentos, na fronteira, como comunidades bilíngues⁶² e diglósicas, “*o sea como una sociedad en donde coexisten dos lenguas pero en una matriz social jerarquizada para permitir o no el uso de una u otra*” (idem, p.13), especialmente entre o *español fronterizo*⁶³ e *portugués del Uruguay*. Este é denominado como “*una variedad lingüística típicamente portuguesa, en la cual las incorporaciones del Español son secundarias; el está arraigado en comunidades lingüísticas populosas de los Departamentos fronterizos que lo tienen como lengua materna*” (idem). O espanhol é então usado como uma *variedad alta*, para fins sociais prestigiados (escola, trabalho etc.) e o português, para uso doméstico - exemplo de diglossia clássica.

A partir de 1967, importantes discussões sobre o ensino na região fronteiriça são disparadas. Projetos foram elaborados, mas não foram levados a cabo, pois havia a dúvida acerca de “*enseñar una lengua extranjera a niños uruguayos sin vulnerar la soberanía nacional*” (idem. p.14), estendida às décadas seguintes, durante a Ditadura. Neste período, foram feitos esforços para conter o “*problema fronterizo*”.

Até a década de 90 novas iniciativas de atenção às variedades fronteiriças foram tomadas, mas é partir desse período que mudanças significativas decorreram, como o *Programa de Inmersión Dual Español-Portugués en Escuelas Fronterizas*⁶⁴.

Alguns conceitos ainda estão presentes, tais como:

a) língua materna (L1): apresentada a partir de linhas teóricas diferentes, podendo ser entendida como 1) a realização de uma capacidade inata que os humanos têm, como membros de sua espécie, definida nos primeiros anos de vida de acordo com os dados linguísticos (língua ou línguas) a que se expõem; 2) a série de vivências do sujeito através das quais se constitui como tal, inscrevendo-se na linguagem, numa perspectiva individual, na qual se

⁶² O glossário do documento apresenta o seguinte conceito de bilinguismo: “*Situación que permite que un individuo se considere usuario o tenga una competencia similar en dos (o más) lenguas. Se puede plantear, además del bilingüismo individual, aquel que se da a nivel de la comunidad, que implica el uso de dos lenguas (v.diglosia). Aplicado a la educación, se dice bilingüe aquélla que presenta dos lenguas de instrucción*” (ANEP-CODISEN, 2008, p.281).

⁶³ O documento registra que “*El Español Fronterizo presenta rasgos propios y una norma regional diferente a las de otras regiones del país, definitorias de su particularidad lingüística y con rasgos derivados de su contacto con el Portugués. El Portugués del Uruguay se caracteriza por ser una forma dialectal arcaizante y rural del Portugués Riograndense, que también presenta rasgos derivados de su contacto con el español*” (ANEP-CODISEN, 2007, p.13).

⁶⁴ “A “*inmersión dual*” implica aulas de todos os conteúdos em português e espanhol. Para os falantes do português fronteiriço, parte-se de sua competência comunicativa nessa língua, acrescentando novas estruturas e léxico do português padrão, habilitando-os a ler e escrever nessa língua. Como resultado final, se espera que o aluno seja fluente nas duas línguas” (VANDRESEN, 2009, p.191).

constitui como falante; 3) a língua materna não é correta ou incorreta, pois pertence ao universo individual e subjetivo do falante (ANEP-CODICEN, 2008, p. 21-22, tradução nossa).

b) segunda língua (L2): língua diferente da vinculada à condição materna dos alunos (L1), mas com presença na comunidade e, portanto, com a qual os alunos têm um contato frequente nas interações fora do âmbito escolar (ANEP-CODICEN, 2008, p.25, tradução nossa).

c) língua estrangeira (LE): língua diferente da vinculada à condição materna e sem presença substancial de falantes nativos na comunidade.

Enquanto práticas pedagógicas e princípios para o ensino de língua, o documento trata da importância de temas, como a valorização das variedades linguísticas e das segundas línguas e línguas estrangeiras, dentre outros. Há uma *Propuesta de reestructura de los componentes curriculares y extracurriculares del dominio lingüístico en los tres subsistemas*, com ponderações específicas para o ensino na zona de fronteira com o Brasil.

Sara Mota (2011) debruçou-se sobre documento, analisando-o em sua totalidade. A autora enfoca o ensino de língua portuguesa e, dentre várias considerações, destaca que, quanto à proposta para a área fronteiriça,

Argumenta-se que a entrada do português no sistema de educativo na região fronteiriça faça-se por meio de um modelo de educação bilíngue espanhol-português. A orientação para que se adote tal modelo pressupõe a consideração de que a língua portuguesa é uma das línguas faladas pela sociedade fronteiriça, ao lado do espanhol, e como tal, deve ter lugar na escola. Segundo essa perspectiva, o português deixa de ser um problema a ser erradicado, passando a ser uma língua presente também no âmbito escolar (MOTA, 2011, p.15).

Tais proposições encontram esteio no contexto de cidades como *Rivera*, explicitado nos documentos:

Esta área lingüística, profusamente estudiada, muestra la existencia de una población mayoritariamente bilingüe Portugués (en su variedad de “Portugués del Uruguay”)-Español, con grupos monolingües en algunas de estas lenguas, y con variados matices que hacen de cada una de ellas lenguas maternas de la población o segunda lengua adquirida en ámbito escolar, sea como lengua de instrucción (caso del español), sea como variedad lingüística adquirida en la infancia en la comunicación inter pares (como, muchas veces, es el caso del Portugués del Uruguay) (ANEP-CODICEN, 2008, p. 32)

Altenhofen e Broch (2011) dedicam-se a essa diversidade nas salas de aula, desenvolvendo a ideia de uma “pedagogia do plurilinguismo”, que compartilha desafios com a “pedagogia da variação linguística”, de Faraco (2007). A proposta tem como objetivo central “desenvolver nos indivíduos uma postura para a pluralidade linguística, ou seja, para o ‘ser plural’ diante da diversidade e dinamicidade do mundo como o observamos em nossos dias” (ALTENHOFEN; BROCH, 2011, p.20).

Para fins pedagógicos, os autores fazem uma distinção entre “diversidade – como a coexistência de diferentes – e pluralidade – como a postura de se constituir plural diante da diversidade” (idem, p.17). Tomam o campo da conscientização linguística (a *language awareness*), enfatizando a necessária mudança acerca do que se entende por bilinguismo ou plurilinguismo para uma “perspectiva atitudinal” em contrapartida àquela concepção de “mera proficiência” que tende a operar valorações entre bom/ruim ou certo/errado. A perspectiva atitudinal, por sua vez, envolve “um diálogo interlinguístico e intercultural verdadeiramente integrado e recíproco” (idem, p.20).

A interdisciplinaridade é citada como um procedimento concreto para a conscientização acerca do plurilinguismo e das línguas minoritárias, bem como: a) um censo linguístico escolar que identifique a(s) língua(s) dos alunos e as suas variedades; b) o rompimento com a estrutura curricular tradicional entre língua materna e adicionais, em nome da pluralidade; c) a aproximação com a linguística, tanto na escola quanto na sociedade, envolvendo os usos, funções e variações da linguagem humana, incluindo-se sua relação com o poder e seus significados sociais; d) ações de conscientização linguística, com vistas a uma pedagogia do plurilinguismo; e) modos inovadores para apresentar o contexto linguístico brasileiro, promovendo a conscientização acerca das questões da língua, especialmente por meio de recursos e instrumentos de variadas linguagens artísticas; f) a reflexão sobre as línguas minoritárias, promovendo o autoconhecimento a língua e cultura dos falantes e a “língua do outro” (ALTENHOFEN; BROCH, 2011, p.21).

As poderações dos pesquisadores estão muito ligadas às práticas citadas pelas docentes dos cursos binacionais, como se vê em alguns exemplos a seguir. Em 2012, Professora1 organizou uma pesquisa com os alunos - semelhante ao censo proposto - com várias questões sobre a língua dos alunos do curso brasileiro e uruguaio. A interdisciplinaridade, especialmente com a área técnica, tem sido incentivada e efetivada. Especialmente no primeiro semestre, o estudo e reflexão acerca da cultura e das línguas, inclusive os DPU, são o fundamento das aulas de português e espanhol. Nessa etapa,

destacou-se o envolvimento de diversas linguagens artísticas, como contos, músicas, poesias e fotografias, em sua grande maioria tomando a região como tema.

Apesar da possível inferência de que várias das escolhas didáticas da área de línguas deram-se no dia a dia da sala de aula, de modo intuitivo ou experiencial, uma pedagogia para o ensino de línguas na fronteira parece estar em processo de construção. Ainda há muito a desenvolver, mas os dados destacam que muito já se constituiu. É válido seguir acompanhando os passos dos cursos binacionais e identificar as prováveis elaborações de um coletivo preocupado com a pluralidade e variedade linguística e seu compromisso social no que tange ao ensino de línguas, vinculadas a uma pedagogia específica para a fronteira. Para isso, há de se seguir discutindo e afinando concepções de língua, ensino, fronteira, avaliação e currículo.

Todos esses são temas que, certamente, ainda serão muito discutidos nos cursos binacionais, a partir da experiência vivida pelas docentes, cujos desdobramentos já evocam aprendizagens:

principalmente no que diz respeito a ter conceitos estanques. Essa discussão sobre língua materna e língua estrangeira modificou muitas, muitas questões que eu tinha como pré-estabelecidas em termos de conceitos da linguística, em termos de prática em sala de aula. Porque, quando você não está na fronteira, como na escola onde eu trabalhava, não aceitava que os alunos não entendessem o que eu estava dizendo. Eu estava falando a mesma língua que eles, eles tinham de entender. E aqui já é mais relativizado, quer dizer, quando o aluno pede pra repetir, quando ele pede pra falar um pouquinho mais devagar, é porque ele realmente não está entendendo a forma como eu estou me expressando, então, sim. Eu acho que determinados conceitos que eu tinha, fechadinhos em seu quadradinho, mudaram de forma, se transformaram em fractais que eu ainda quero desvendar e descobrir pra encontrar as respostas (Sujeito2).

No meu trabalho, eu costumava escrever nas minhas provas que a resposta poderia ser na sua língua materna. E depois desses questionamentos que eu fui fazendo, eu já não coloco mais língua materna. Eu coloco “Escreva na língua que você se sente mais confortável”. Então há essa distinção. Quer dizer, o que gerou? Eu tenho alunos brasileiros que respondem em inglês pra treinar a língua inglesa, eu tenho uruguaios que respondem em inglês pra já treinar a língua inglesa, eu tenho professores que respondem em espanhol, uruguaios que respondem em espanhol e tenho brasileiros que respondem em espanhol e tenho uruguaios que respondem em português. Então é bem interessante isso. Que vem daquela ideia de ver aquela língua como um sistema. (Sujeito2)

Como Sujeito2 ilustra, a docência nos cursos binacionais levou a aprendizagens e mudanças nas práticas e concepções. O fato de que elas decorreram a partir e na imersão na fronteira, remete à ideia de que os sujeitos que ali transitam são os maiores conhecedores do

contexto e de suas necessidades de ação e formação. Daí a importância de valorizá-los como produtores de saberes, potencializando momentos de reflexão, de formação e de registro dos conhecimentos produzidos, legitimando-os. É provável que projetos produzidos fora desse espaço não sejam tão efetivos e de sucesso quanto as iniciativas originadas no local. Cada fronteira é um novo quadro.

6.3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, CURRÍCULO E AVALIAÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUA NA FRONTEIRA

Os cursos binacionais, em sua especificidade, impulsionaram várias escolhas pedagógicas. Nas palavras de Professora1, o objetivo da iniciativa é o de que os alunos construam uma nova visão sobre si mesmos. Além disso, espera-se

que cause o desenvolvimento, que eles pensem assim “eu posso trabalhar aqui, eu posso usar os conhecimentos que eu aprendi no curso binacional aqui”. Então, o curso binacional vem da junção dos dois países e, quando esse egresso sair, ele saia para continuar juntando esses dois países, até porque ele pode trabalhar tanto de um lado, quando do outro. Mas os objetivos têm de ser comuns da fronteira. Eu não acredito que os objetivos possam se repetir longe daqui. Eu acho que, até em Jaguarão, os objetivos vão ser diferentes. E é na fronteira também, com o Uruguai, com o Brasil, que, sei lá, podem ter alguns problemas que se repetam, mas eu acho que já vão ter objetivos diferentes.

Assim, é importante identificar práticas desenvolvidas a fim de atingir esses e outros intuitos. Ainda neste excerto, Professora1 mais uma vez destacou o fato de cada fronteira ser diferente. Com isso, destaco que as iniciativas apontadas pelas professoras a seguir são estritamente identificadas com a realidade dos cursos binacionais, em Livramento e Rivera. Em outros espaços, é possível que elas não possam ser repetidas ou que sejam necessárias adaptações. Reitero também o período final de recolha dos dados - maio de 2012. Certamente, após essa data, muitas outras ideias foram colocadas em prática pelas professoras ou que algumas aqui citadas tenham sido revistas.

Nos discursos, transpareceram várias práticas, dentre as quais aponto:

a) *a distribuição das aulas de português e de espanhol em períodos compartilhados, com brasileiros e uruguaios, e específicos – professora de português com os uruguaios e de espanhol, com os brasileiros:*

- as disciplinas dessas línguas não assumem caráter puramente instrumental;

- os períodos com a turma completa são desenvolvidos com a docência compartilhada. Nesses, utilizam-se as duas línguas para comunicação e produção escrita;
- há tentativas de dividir de modo o mais equalitário possível as atividades e a fala das docentes entre as duas línguas;
- as brasileiras citaram o desenvolvimento das aulas a partir de um planejamento conjunto, a partir do qual as duas docentes desenvolvem juntas a mesma sequência de atividade, de modo que cada uma complemente as colocações da outra, no outro idioma;
- as uruguaias, por sua vez, comentaram que também tomam aspectos das duas línguas, por exemplo a pontuação, e explicam como se dá em cada língua;
- mesmo as duas docentes estando na mesma sala, é importante com os brasileiros se identifiquem com a professora de espanhol e vice-versa;
- não se objetiva a proficiência na língua, priorizando-se os seus usos sociais e a vinculação com a cultura local e a ação profissional de cada área;
- as *parejas binacionais*, duplas compostas por um brasileiro e um uruguaio para a realização das atividades foram identificadas como positivas;
- gradualmente, os alunos são motivados a escrever na língua que não seja a sua materna;
- trocas ortográficas recebem olhar especial e são trabalhados na sequência, sem prejudicar a avaliação de cada aluno;
- a expressão oral e a leitura são consideradas muito importantes para a formação técnica, sendo propostas com frequência;
- o vocabulário da área técnica é envolvido em várias aulas e, a cada semestre, amplia-se a relação com a formação da área do curso;
- textos e/ou conteúdos de outros componentes curriculares são envolvidos nas aulas e, por vezes, há dificuldades para a obtenção dos mesmos, como no caso citado de materiais das disciplinas de Controle Ambiental, em português;
- as avaliações são prioritariamente realizadas no período conjunto;
- as atividades de extensão que vinculam a área de línguas ao desenvolvimento social e às áreas técnicas, como no caso do projeto “A Projeção da Representação da Fronteira da Paz”. Através dele, as áreas da Informática uniram-se às de línguas para a pesquisa e criação de um *site* que representasse o imaginário social da região da Fronteira da Paz, de modo mais fiel do que já os existentes, muitas vezes vinculados ao comércio dos *Duty-free shops*;
- os períodos específicos contemplam atividades direcionadas à língua específica, respeitando a imersão dos alunos nos dois contextos. No curso brasileiro, por exemplo, os

uruguayos têm a maioria das aulas em português e no uruguaio, em espanhol. Assim, é importante instrumentalizá-los para realizar leituras e escrever nestes idiomas da melhor forma possível:

Eu digo sempre: “guris, se vocês tiverem alguma coisa, alguma dúvida que vocês tenham, vocês trazem”. E eu preparo uma aula só sobre isso. Os guris queriam saber do til, por exemplo [...]. Porque a gente tem só um acento na verdade, não é que nem o português, que tem vários (Professora5).

Hemos trabajado, por ejemplo, en el primer semestre toda la parte de ortografía, de las reglas de acentuación y las reglas de acentuación: las palabras agudas, graves, esdrújulas, por qué llevan tilde, todo ese asunto. Y ahora vamos a concentrarnos en los fonemas y en los grafemas, porque... ¿qué pasa en el español? Aparecen un sólo fonema para tres grafemas y ahí empiezan los errores de ortografía. Bueno, vamos a empezar la reflexión: ¿Por qué hay los errores de ortografía? ¿Por qué se confunden las letras? Siempre hay lo específico de la lengua. En el espacio propio, es lo específico de la lengua y en el espacio compartido, es cuando vimos, vemos las dos visiones en una sola (Professora3).

Nossos colegas estavam se queixando muito da parte da interpretação, então nós colocamos como prioridade trabalhar interpretação. A gente não trabalha interpretação só em texto escrito, então a gente leva filme pra sala de aula. E a gente sempre tenta partir de alguma coisa, por exemplo, agora no segundo semestre é jornal o tema. [...] Já estamos fazendo um jornal, que o segundo semestre é responsável e todos vão participar. Aí eles vão votar, vai ter todo um envolvimento no curso todo. Todo mundo vai votar um nome, vai ter no Moodle, uma votação. Eles sugeriram nomes nas turmas e todo mundo vai votar. [...] O texto com uma finalidade mais direta, assim, nós tentamos. No terceiro semestre, a gente segue a questão do artigo e do banner, que é em função do projeto que vocês já haviam iniciado e no primeiro semestre a gente está trabalhando interpretação e eles trabalhando de outros projetos (Professora2).

b) *o planejamento compartilhado, com a parceira de disciplina e com as colegas uruguayas:*

- as aulas compartilhadas são projetadas conjuntamente, no Brasil e no Uruguai, assim como revistas quando necessário;

As nossas aulas transcorreram normalmente. Alguns planejamentos não surtiram o efeito que esperávamos. Só para dar um exemplo, lembro do texto com falas do linguajar baiano que deixou os uruguayos “boiando”, sem entender quase nada daquela comunicação. Também percebemos que tínhamos que diminuir a teoria e as nossas falas em sala de aula e fazer os alunos trabalharem mais. Trocamos estratégias quando planejamos para a segunda turma, analisando questões mais práticas e esclarecedoras para os discentes. Enfim, atitudes que qualquer professor faria com a sua disciplina, sempre observando o seu planejamento e a sua prática (Professora1).

- o contato com as colegas dos dois cursos é fundamental e precisa receber condições (tempo, espaço e remuneração) para decorrer de modo periódico e permanente.

c) o currículo de língua portuguesa e espanhola em cursos binacionais na Fronteira da Paz:

- as ementas das disciplinas foram projetadas pelas docentes;
- elementos da cultura, como literatura e músicas locais têm destaque, especialmente no primeiro semestre, nos dois cursos, a exemplo do que cita a docente uruguaia:

En el primer semestre, nosotras decidimos trabajar toda la parte cultural de la frontera. Siempre enfocado a la lengua, ¿no? Todo lo que tiene que ver con la lengua. Y fue donde tratamos el tema del portugués y... ¿no? Y todo eso en la frontera. En el segundo semestre, nos enfocamos en la parte ambiental, ¿no? O sea, sería una enseñanza de la lengua más instrumental, ¿no? Toda la terminología técnica, vocabulario. Si bien también se trabaja sintaxis y todo eso. Y en el tercer semestre, nos focalizamos a la parte de la producción académica. Porque ellos, ahora, cuando egresen, en el semestre que viene, ellos tienen que egresar presentando una tesis. Entonces tienen que saber, ¿no?, cómo escribir un ensayo o una tesis, cartas... ahora estamos trabajando cartas formales. Trabajamos informes también, porque cuando tengan que hacer un informe de alguna visita de campo o de algo. Entonces, más o menos fue... en eso se resume a lo que ambas coincidimos en... ¿la lengua para qué, no? Para que la puedan utilizar como instrumento, que les sirva para... específicamente para su trabajo cuando egresen de acá, cuando tengan... (Professora3).

- como já colocado, o currículo do curso uruguaio foi reconstruído pelas docentes, pois a primeira versão era igual àquele de todo país, vinculando o ensino às metodologias de língua estrangeira. A partir das professoras, ele foi vinculado à realidade local:

el programa estaba planteado para español y portugués como lengua extranjera. Como cualquier otro curso. Como primer acercamiento a una lengua extranjera, empezando por lo básico. Por las formas de saludos, que es lo básico de todas las lenguas extranjeras, lo que nos pareció, en este contexto, descabellado porque... ¿para qué vamos a enseñar como se saluda si ya saben? ¿Si lo hacen a cada rato? Si vienen a los free shop y compran, y llegan: - ¡Hola! Y ya saben como es. Entonces, no. No se podía (Professora4).

- o trabalho com a variedade linguística, sem se furta da formação na língua *standard*. O fato de não haver variedade de materiais voltados à realidade local é visto como um dificultador, como nos dizeres de Professora5:

Eu trago na realidade gramática, [...] de repente a gente podia fazer alguma coisa, conseguir mais material que tivesse o nosso espanhol rioplatense. Porque a grande maioria dos livros, até esses que eu tenho, que eu trabalho, são do espanhol lá da Espanha mesmo. E ele é diferente, então de vez em quando, até pros uruguaios tem umas palavras que não são iguais. Então eu acharia super importante que a gente tivesse material, imagina se a gente tivesse algum material em portunhol, não sei existe isso!

- o ensino de língua é vinculado à fronteira e aos seus usos sociais, em diferentes instâncias, inclusive nos aspectos profissionais:

Tudo que eles aprenderem da língua é uma ferramenta a mais pra eles. Então, assim ó, saber que as variações são legítimas, mas que tudo que eles adquirirem a mais de conhecimentos, por exemplo, sobre a norma padrão, também pode instrumentalizar, assim como tudo que eles conheceram a mais das variedades também vão ser ferramentas pra eles lidarem assim. Daí nós temos mostrado textos que têm, por exemplo, aquele do Mário Quintana, “Estranho Animal”, que eu gosto muito. [...] que é bem na linguagem daqui, com um falar fronteiroço. Então a gente trabalha textos que mostram como determinados autores retomam isso [...] mas que é importante eles conhecerem as diferentes variedades e de instrumentalizarem pra saberem usar no local adequado. E, como pessoas escolarizadas, para terem consciência de que a sociedade vai exigir deles um outro desempenho na língua, digamos assim, porque eles são pessoas escolarizadas. Eu pretendo assim, gostaria, que eles tivessem essa consciência (Professora2).

d) *as práticas e concepções ligadas ao inglês instrumental:*

- análise, através da aula de inglês e suas questões, do funcionamento das línguas;
- prioridade na leitura, instrumentalizando os alunos a lerem textos técnicos em inglês;
- trabalho com o inglês, o português e o espanhol e a diversidade linguística;
- utilização de livros e textos específicos, voltados para a área técnica da Informática;
- diálogo com os professores da área técnica;
- no início, a aula era dada em português, com a leitura oral dos textos em inglês;
- com a reformulação da área de língua estrangeira no IFSul, há ponderações acerca de que os estudantes também sejam preparados para realizar provas de seleção para intercâmbios, oferecidos por programas como o Ciência sem Fronteiras;
- a comunicação e a oralidade vêm sendo agregadas - a partir dos encontros entre os professores de língua estrangeira de todo o IFSul -, desde questões do cotidiano dos alunos, como chegar à sala de aula, com a professora falando em inglês;
- como o professora tem falado mais em inglês, quando necessário, repete o que disse de outra forma, gesticulando, inclusive, se for necessário;
- para os alunos em nível mais avançado, são disponibilizados materiais de livros técnicos originais;
- retorno rápido aos alunos após as avaliações e atividades, oferecendo *feedback* sobre o desempenho.

A ênfase do ensino de língua inglesa aqui no Instituto, no caso desse nosso curso de técnico de Informática pra Internet, é na leitura. Tanto que ele se chama Inglês Instrumental para Informática. Então qual seria, digamos assim, o objetivo de um professor? Ensinar os alunos a lerem um texto técnico em informática e compreenderem aquilo que estão - excluindo a oralidade, o ouvir, e o escrever também fica um pouco de fora. Isso vai mudar um pouco, em função dessa nova proposta do ensino de língua estrangeira no IFSul. Vai haver uma reformulação. Mas em termos de estrutura de língua, eu acho que enriquece porque acaba que surgem discussões não sobre inglês ou espanhol ou português, mas em língua como um sistema. Então, enquanto professora de inglês, você vai explicar a ordem direta de uma oração, vai ser sujeito, verbo, complemento. Ora, isso vai acontecer em todas as línguas, então essa diversidade acaba gerando discussão no seguinte sentido: se em inglês acontece de tal forma, como é que aconteceria em português, como é que aconteceria em espanhol. Tem que trabalhar essa diversidade, porque se você trabalhar só com o português, de repente aquele que fala só em espanhol não consegue compreender. Então, dessas discussões e dessas diferenças, desses acontecimentos em relação à estrutura da língua, acabam surgindo questionamentos e discussões que levam a turma toda a conhecer o português, o espanhol e o português e o funcionamento da língua como sistema, não particularmente o espanhol, o inglês ou a gramática normativa pura de uma língua (Sujeito2).

e) *as práticas ligadas à avaliação:*

Quanto a português e espanhol:

- as docentes de espanhol e português brasileiras: procuram organizar provas com número equivalente de questões nas duas línguas; utilizam instrumentos diferentes, como trabalhos, nem sempre com provas – o que causou estranheza em alguns alunos; valorizam a participação em aula; empregam várias atividades de interpretação; realizam as avaliações prioritariamente nos períodos compartilhados;

- as uruguayas traçaram alguns dos critérios utilizados na avaliação, considerada formativa e somativa, orientada por objetivos claros:

Planteamos actividades y esa actividad se suma a la otra y así vamos haciendo un seguimiento de la evaluación. Porque la evaluación, obviamente que tenemos que considerar... bueno, es competente lingüísticamente, adquirió el nivel de suficiencia, plantearse un nivel suficiente, un nivel este... muy bueno, diferentes niveles. ¿No? Y ver si el alumno llega, alcanza alguno de esos niveles, cuando trabajamos lo curricular (Professora4).

Esa evaluación es formativa, es sumativa, ¿no? Se suma una y otra vez, pero también tiene que culminar en un determinado momento porque cuando termina el semestre tenemos que dar una nota, un número a ese alumno (bueno, esta es la parte más difícil, porque tenemos un montón de juicios, y después pasar esos juicios a un número se vuelve muy difícil, pero, ta, lo tenemos que hacer, tenemos que cumplir esa parte, ¿verdad?). [...] Pero yo pienso que si la evaluación está planteada desde el momento inicial en forma sumativa, no en determinado momento "Bueno, ahora yo te voy a evaluar". No. En toda la clase se evalúa. Hay un seguimiento de la evaluación. Y plantear objetivos en la evaluación. Plantear elementos a los cuales los alumnos puedan llegar o no. Entonces, voy a plantear un nivel, en este periodo, un nivel de suficiencia, de insuficiencia, un nivel muy bueno y un nivel excelente. Entonces, tener claros esos niveles. Yo pienso que se hace más

fácil hacer una evaluación. Porque si yo me planteo un objetivo y lo deajo claro desde el principio, y que ellos lo tienen claro también – porque es muy importante dar a conocer los objetivos, no sólo los objetivos de la evaluación, todos los objetivos que se plantean en una clase – porque así ellos saben que tienen que llegar a este, a aquel o al otro nivel. Y nosotros, en clase, vamos a proporcionar las formas de llegar a ese nivel. Sabemos que no todos tienen las mismas capacidades, pero ellos saben que tienen que llegar a un nivel determinado (Professora4).

Quanto a inglês:

- os instrumentos são variados, realizados individualmente, em duplas e grupos, com maior valor atribuído ao que é realizado sozinho;
- o retorno das avaliações é rápido e considerado importante para as aprendizagens:

Eu tenho os dez pontos aqueles que eu tenho que graduar o final, então eu divido assim, de trinta a quarenta por cento para tarefas para serem feitas ou em aula, podendo ser feitas em duplas, ou em casa, podendo também ser feitas em duplas, eles podem consultar o Google translator, apesar de eu passar repetidamente em sala de aula dizendo que aquilo não funciona. [...] E a outra parte, geralmente sessenta, setenta por cento, que eu faço, daí, sim, individual, sem consulta, computadores desligados, não pode usar dicionário, não pode consultar colega. [...] Acho que tem funcionado bem essa fusão de fazer atividades individuais, de fazer atividades em grupo e atividades em sala de aula. Então, outra coisa que eu costumo fazer também é dar *feedback* em seguida para eles. Eu não espero muito tempo pra devolver a prova, eu geralmente, nesse momento eu to com poucas aulas, eu posso fazer isso, é de uma semana pra outra. Então se eles fazem a prova numa semana, na aula seguinte eu já devolvo a prova corrigida, eu leio novamente toda a prova, nós respondemos toda a prova novamente, eles anotam no caderno e é material de estudo pra eles. Da mesma forma, todas as tarefas, eu não deixo passar mais de uma semana, duas, se eu vou viajar, para aquilo estar fresquinho. Então, todas as tarefas têm *feedback*, todas as tarefas eles refazem para se dar conta daquilo que pode melhorar, daquilo que estava equivocado (Sujeito2).

Tantos discursos parecem atestar que, nas turmas da Fronteira da Paz, conjugam-se saberes, línguas e afetos... eu falo, *tu hablas*, *vos hablás*, nós ensinamos e aprendemos juntos.

CONCLUSÃO

A partir da caminhada desta pesquisa, cheguei a alguns posicionamentos provisórios. O trabalho não se dá por acabado - pelo contrário, abre-se a novos olhares a cada leitura, ainda mais se considerarmos que os textos são vivos, detentores de múltiplas possibilidades que não serão totalmente contempladas num processo investigativo: o estudo não acaba quando se coloca o ponto final no seu registro. Muito mais há a se dizer sobre o ensino de línguas nos cursos binacionais.

Analisei os dados a partir de um demarcador fundamental para esta pesquisa: um conceito de fronteira, tomada em sua complexidade e possibilidades de união e exclusão. Porém, uma dimensão genérica não cabe a estudos sobre os limites entre Brasil e Uruguai, pois cada par de cidades é único. Diferente de outros lugares – assim é a Fronteira da Paz. As práticas, as escolhas, os materiais didáticos, tudo nos cursos binacionais se organiza em função desse contexto. Isso é um fator importante a se considerar, especialmente pelo fato de os cursos fazerem parte de um projeto nacional, a ser replicado em outros estados. Qualquer tentativa de homogeneização provavelmente falharia, pois identidade, língua e cultura – componentes fundamentais num trabalho educativo na fronteira – mesclam-se de modo distinto em cada divisa.

Considerando especificamente a Fronteira da Paz, destaco, primeiramente, a importância da implantação do IFSul e, em especial, do convênio com o CETP-UTU. Falo de uma região com altos índices de pobreza, da qual várias famílias migraram rumo a melhores oportunidades. Uma iniciativa como essa é valiosa por oferecer oportunidades de ensino gratuito e qualificado - o que ouvi de muitos alunos enquanto professora.

A política de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, esteio da implantação do CASL, é fundamental para o contexto educacional do país. É preciso, porém, acompanhá-la de condições para a realização de um trabalho de qualidade, no processo de construção da identidade dos IFs, seja através de instalações físicas adequadas, formação continuada para o corpo docente ou mesmo de condições para oferta de auxílios para os estudantes, sejam eles brasileiros ou uruguaios.

No caso da Fronteira da Paz, outra demanda sucede: a contrapartida efetiva da instituição parceira, no caso o CETP-UTU. Como já anuncia a metáfora que a nomeia, na fronteira, o que ocorre num lado influencia o outro. Se há problemas no curso uruguaio, o brasileiro, de alguma forma os sente, por exemplo. Por isso, o permanente contato, especialmente entre os professores, é fundamental. Há de se buscar meios para efetivá-lo,

com destaque às reuniões da área de português e espanhol (enunciação no singular, pois mesmo se tratando de dois cursos diferentes, em dois países, o grupo parece amalgamado) de modo oficializado, remunerado (no caso uruguaio) e efetivamente reconhecido como lugar de ação e formação docente.

Retomando a questão central desta pesquisa, “Quais concepções, práticas e saberes estão em ação e construção no ensino e na docência de línguas em cursos técnicos binacionais, na fronteira entre Brasil e Uruguai?”, podemos vislumbrar alguns resultados na tentativa de contemplá-la.

Os dados evidenciam que as reuniões binacionais da área de português e espanhol foram valiosos momentos pedagógicos, tanto na implantação dos cursos quanto no seu desenvolvimento. Através delas, concepções de língua, ensino, cultura, identidade e fronteira foram (re)construídas coletivamente; dilemas e inseguranças em relação ao trabalho com turmas bilíngues foram discutidos; materiais e sequências didáticas, desenvolvidos e trocados entre os pares; soluções e projetos conjuntos, elaborados. Os registros atestam a relevância das discussões, inclusive teóricas, com destaque à dimensão de língua e fronteira. Especialmente no início, tudo isso foi fundamental, principalmente para as brasileiras, já que eu e minha colega não éramos da região. As professoras uruguaias apresentaram-nos a fronteira a cada encontro, contando de suas experiências e formações.

A área de línguas dos cursos binacionais mostrou-se um lugar de produção de conhecimento sobre o ensino na fronteira. Vários saberes em ação e construção foram identificados, resguardando-se a especificidade de cada língua, português/ espanhol e inglês.

A docente de inglês citou a flexibilização de conceitos e metodologias de língua estrangeira pré-construídos, bem como concepções e estratégias para avaliar e ensinar em turmas bilíngues fronteiriças. No caso de português/ espanhol, há uma dimensão relevante que percorre essas elaborações: a docência compartilhada. Os dados indicam mudanças nas posturas, concepções e práticas, especialmente no que tange à pluralidade linguística e ao trabalho colaborativo, traduzido em ações, como reflexões coletivas, projetos interdisciplinares e apresentação e escrita de artigos acadêmicos sobre as suas práticas. Podem ser identificados saberes em movimento, em construção e ação, na esfera individual e coletiva, relacionados ao conceito de língua, às metodologias de ensino de língua, à dimensão relacional do trabalho docente, ao planejamento e ação docente colaborativos, à avaliação em turmas bilíngues fronteiriças, ao currículo de línguas na educação profissional fronteiriça, ao diálogo e mediação da aprendizagem em turmas bilíngues, entre outros.

Fortalecidas pela colaboração, as professoras construíram e efetivaram modificações significativas frente ao que se costuma considerar como ensino de língua em cursos técnicos, a exemplo do caso uruguaio, no currículo – agora mais identificado com tendências contemporâneas no ensino de língua materna e segunda língua. A aceitação das propostas por instâncias superiores, do Brasil e do Uruguai, atesta a autoria, assumida pelo grupo, de parte importante de um projeto de formação profissional que vincula a cultura fronteiriça, em suas diferentes manifestações, à dimensão técnica do ensino de língua. Vê-se, assim, como já apontou Pinto (2009), que o trabalho mais integrado entre os docentes é fundamental para o enfrentamento das demandas que se colocam à tarefa docente, o que se agudiza quando consideramos o ineditismo dos cursos binacionais.

É por esse ângulo que destaco a docência compartilhada (DC), relevante dimensão no que tange ao ensino de língua portuguesa e espanhola. A opção, mediada pelo trabalho colaborativo, mostrou-se como positiva na visão dos professores, no campo de proposta teórica ou pela prática vivenciada em sala de aula. Demandou esforços, tanto da esfera administrativa – no sentido de oferecer condições para que duas professoras dividissem o mesmo tempo e espaço – quanto da individual, pois requer disponibilidade para a partilha de ideias, planejamento, aulas e alunos. Mostrou-se como fortalecedora de elos entre o grupo, que dividiu responsabilidades sobre a escolha e sua constituição.

Os dizeres transparecem a identificação da docência compartilhada como uma escolha pedagógica cuja adesão depende da individualidade e disponibilidade de cada sujeito, o que desabona qualquer imposição. Por isso, requer a reflexão, construção e avaliação coletiva e processual de seus modos de efetivação, com vistas à manutenção, adaptação e reelaboração de estratégias e ações para a satisfação dos objetivos, sejam eles de âmbito individual ou comuns. Mediada pelo diálogo e pelo trabalho colaborativo, a DC extrapola a mera presença de dois professores no mesmo tempo e espaço de uma sala de aula: funde subjetividades, concepções teóricas, práticas e conflitos inerentes à convivência humana e rompe com formas tradicionais de ensino. Assim, não basta que se dividam tarefas entre os professores envolvidos ou que se faça uma aula como o faria sozinho, apenas intercalando a regência da turma com o colega. Implica saber ouvir; dialogar; construir uma postura disponível ao outro; ter empatia; refletir, planejar, fazer aulas, avaliar e reelaborar os erros coletivamente; dividir a condução e a responsabilidade das aulas de modo ético; e envolver ainda mais os alunos no processo educativo. É, portanto, uma prática através da qual saberes são construídos e postos em ação, especialmente nas turmas dos cursos binacionais.

A palavra “inovadora” foi muito empregada pelos sujeitos para descrever a DC e suas práticas, na área de português e espanhol, nos cursos binacionais. Tal termo, como evidenciam Palma e Forster (2011), atualmente se faz presente em diferentes áreas do conhecimento e situações, sendo frequentemente relacionado ao novo, à novidade. Para as autoras, a inovação em educação vai além dessas perspectivas e, por isso, adotam “a concepção de inovação como ruptura, numa perspectiva emancipatória” (idem, p.152). Frente a isso, serão, de fato, inovadoras as práticas dessas docentes?

Nesta linha, tomo aqui algumas das categorias de análise elaboradas por Cunha (2008) acerca das condições que reforçam a iniciativa dos professores universitários e como a universidade pode inovar. É possível fazer algumas relações entre tais categorias e os dizeres das professoras quanto:

a) *à ruptura com a forma de ensinar/ aprender*: houve rompimento com as escolhas pedagógicas e currículos de ensino de língua em cursos técnicos, nos dois países. Mesmo trabalhando com alunos em tese estrangeiros, na visão das docentes, a metodologia de língua estrangeira não cabia ao contexto fronteiriço. Os currículos foram reestruturados, assim como a metodologia, que parece trabalhar com os conceitos de língua materna e segunda língua, com valorização dos dialetos dos alunos. Além disso, o processo educativo parece descolar-se de visões tradicionais de ensino de língua, priorizando a conexões com os saberes dos alunos e seu protagonismo;

b) *à gestão participativa*: os professores dividem igualmente responsabilidades, efetivam produções, opinam e dão seus contornos às práticas da área de português e espanhol. São protagonistas do processo, fundando uma relação interdisciplinar efetiva. Além disso, os alunos constituem importantes parceiros na elaboração e desenvolvimento das aulas;

c) *à reconfiguração de saberes*: a incorporação da cultura local nas aulas e nos currículos, especialmente das expressões menos valorizadas socialmente, reconfiguram saberes tradicionalmente reconhecidos. A refutação de concepções acerca de língua e ensino desvinculadas da realidade fronteiriça, cedendo lugar a outras, construídas e discutidas na coletividade também se destacam. Há ainda visão acerca de uma formação profissional que não requer apenas uma ação formal da língua, em seu caráter instrumental, mas como preparação para o mundo do trabalho em sua acepção cidadã, coligada ao contexto e à sociedade, à sua diversidade que deve ser respeitada;

d) *à reorganização teoria/ prática*: no lugar de atividades que seguem uma gradação rígida em nível de dificuldade e vocabulário, como seguidamente se vê em aulas de idioma,

as aulas veem a língua em sua função social, nas vivências e práticas linguísticas de brasileiros e uruguaios.

Considerando ainda as categorias do *conhecimento*, da *mediação*, do *protagonismo*, da *reconfiguração do tempo e do espaço* (CUNHA, 2008), é possível afirmar que as professoras instituíram práticas inovadoras, fortalecidas pelas condições então oferecidas pelas instituições de trabalho. Dentre as várias questões pontuadas nos relatos, as docentes tomaram o trabalho colaborativo, entre colegas e também com os alunos, como meio de desenvolvimento de suas ações pedagógicas, valorizando sua subjetividade, das outras professoras e estudantes, bem como seus contextos de origem. Favoreceram aprendizagens, estabelecendo o diálogo como via de reflexão, crescimento e avaliação constante da prática, bem como de contato com e entre os estudantes, brasileiros e uruguaios. Subverteram os tempos e espaços tradicionais de uma aula de língua, além de vivenciarem novas relações com os conhecimentos e saberes curriculares e da formação profissional, que concernem à sua área de atuação, construindo novas aprendizagens, através da experiência, sobre o fazer aulas e o que ensinar. Acredito, pelas narrativas, que o grupo inovou como um coletivo e cada professora, em suas práticas individuais, também.

A ideia da DC partiu de duas das primeiras professoras, nas quais me incluo, sendo que seis já se envolveram com a DC, até hoje. No caso brasileiro, foi aberta a possibilidade para que optassem, ou não, pelo trabalho compartilhado. No caso uruguaio, replicando a sugestão do curso brasileiro, a ideia foi oficializada e indicada no programa das disciplinas, redigidos anteriormente à chegada das docentes. Apesar disso, não houve dificuldades significativas na continuidade da proposta, com o ingresso das novas colegas.

A análise indica que diferentes reações foram inicialmente expressas, frente a estar com outra colega em sala de aula, como surpresa, medo, sensação de ser avaliada o tempo todo por outra colega e de dividir a “autoridade” sobre a disciplina e o conhecimento, além de receio de não saber como agir com outra docente em sala de aula. Fatores como empatia, disponibilidade para ouvir e aceitar ideias de outra pessoa, relações anteriores com a parceira de sala de aula, contato periódico com as professoras do outro curso binacional e afinamento de concepções de língua e ensino foram elencados como favoráveis à DC.

A DC envolve, sobretudo, a subjetividade dos professores - sentimentos, sensações, afetividades e receios são elementos presentes na rotina, amplificados pelo “estar junto”. Diferentemente de uma via mais tradicional para o ensino de língua, inicialmente projetada para os cursos binacionais (com a presença de um professor bilíngue para atuação em

contexto plurilíngue), a sala de aula passa a ser responsabilidade de duas professoras que são, antes de tudo, dois seres humanos.

Assim, frente à mescla de subjetividades gerada, o trabalho colaborativo mostrou-se como um meio de trabalhá-la continuamente. O contato permanente, a troca, o diálogo, a responsabilização, a reflexão, a tomada de decisões, a produção de aulas e materiais, a presença em eventos acadêmicos, enfim, a construção colaborativa de práticas e saberes deu-se como fundamental, tanto para a elaboração teórica quanto para o processamento das subjetividades envolvidas. Isso se reflete nos discursos dos sujeitos, que expressam segurança e afeto pelas colegas e frente ao trabalho, superando aqueles sentimentos primeiros.

Penso que uma cultura colaborativa se instaurou dentre o grupo. Esta, como Pinto (2009) afirma, demandou a ação democrática, o respeito à liberdade, identidade e autonomia de cada envolvido, o respeito às diferenças e à variedade de concepções teóricas e práticas, bem como condições para um trabalho criativo, na esfera individual e coletiva. Reitero a importância desse ambiente favorável mediante um projeto-piloto que envolve a rede pública de ensino de dois países, com diferentes sistemas, legislações, concepções e percursos formativos. Para além das muitas expectativas depositadas sobre o ensino de línguas nos cursos, decorreram situações, nos eixos diplomático, institucional e didático, até então não vivenciadas e que foram melhor enfrentadas quando compartilhadas. A escolha pela DC favoreceu inclusive o caráter binacional dos cursos, pois é reconhecida como um lugar legítimo de integração, entre Brasil e Uruguai, entre áreas, professores, alunos e teorias.

Tantos aspectos favoráveis e conquistas, atribuídos à DC e ao trabalho colaborativo, porém, não estão totalmente sedimentados nos cursos binacionais, tampouco impedem a ocorrência de dificuldades ou de conflitos - estes inerentes à convivência humana. Destaco, ainda assim, que a continuidade e ampliação da ambiência colaborativa dependem da manutenção e ampliação das condições para sua efetivação. Considero que as ações e práticas vinculadas à DC ainda ocorrem mais no âmbito das intencionalidades e disponibilidade das professoras do que no âmbito institucional, apesar de a partilha da aula de português e espanhol ser reconhecida e expressa no PPC de cada um dos cursos binacionais. Por isso, acredito que seja possível verter a dimensão colaborativa para além da rotina das professoras da área, construindo ações formativas integradoras, no âmbito institucional, envolvendo o coletivo do CASL, educadores e gestores.

Nas palavras de Pinto (2009), tais ações não exigem a reflexão individual, mas instauram processos que constituem uma lógica dirigida, entre outros elementos, ao diálogo,

à reflexão coletiva, ao questionamento permanente do que está posto, à partilha de saberes e incertezas, ao planejamento conjunto, ao estabelecimento de estratégias para as demandas da rotina, à articulação e socialização entre colegas e experiências e ao estudo. Ainda segundo a autora, a melhoria da ação docente e nas relações entre educadores, alunos e gestores, a autopercepção dos professores como produtores de saberes e o desenvolvimento profissional podem ser frutos dessas iniciativas, mas, para isso, é preciso tempo. É preciso espaço. É preciso intenção. É preciso disposição para efetivar o CASL como um *lugar* ou um *território* de formação (CUNHA, 2010) coletiva para que, com o aumento das demandas ligadas ao crescimento do câmpus, ao maior número de alunos e cursos, os processos coletivos, inovadores e colaborativos não se percam.

Isso é ainda mais importante pelo reconhecimento dos cursos binacionais como um campo pródigo para a pesquisa, especialmente quanto às línguas e ao ensino de língua. As falas dos sujeitos revelam uma pedagogia do ensino de línguas em turmas bilíngues na Fronteira da Paz. Ainda que incipiente, já denota particularidades, para além de como concebe a língua e sua aprendizagem. Muitas de suas práticas estão justamente vinculadas à colaboração e à partilha de tempos, espaços, saberes e conhecimentos, entre pares de professores do mesmo curso e suas parceiras do outro.

Lidar com brasileiros e uruguaios; português, espanhol e os DPU - e no caso da docente de inglês, ainda com uma língua estrangeira - demandou a renovação das professoras, a começar por conhecimentos advindos de suas áreas de formação inicial. Conceitos e teorias, que a outros contextos adaptavam-se, não cabiam à Fronteira da Paz. Além disso, se as práticas linguísticas são constitutivas do cerne das suas disciplinas, o estudo de língua, desenvolver o ensino apartado do contato linguístico fronteiriço, descolado do que se vive nas ruas e nas *calles*, não foi cogitado. Nas salas de português e espanhol, trabalharam com o preconceito linguístico; envolveram questões coligadas ao poder da língua, inclusive a reprodução da segregação de determinados grupos e camadas sociais e suas expressões. Exploraram a literatura e também textos da área técnica. Na área de inglês, fez-se uma triangulação entre português, espanhol e língua inglesa, identificando suas aproximações, vendo a língua como sistema. Enfim, da mescla das línguas, do *falar apaisanado* (ALVAREZ, 2011) (STURZA, 2010), fez-se aulas.

É importante destacar que, frequentemente, algumas políticas linguísticas e aquelas que orientam sistemas educacionais são elaboradas longe da fronteira, por quem não a vive. Não se estranha, portanto, a fala do gestor do CASL que traduzia a visão de ensino de língua para estrangeiros e, da mesma forma, a primeira versão do currículo do curso uruguaio. Combater

a homogeneização monolíngue e buscar meios para estruturar processos educativos de fato significativos e encharcados de vida e de língua que se usa no dia a dia é um dos desafios assumidos pelas docentes. Como Professora¹ e Sujeito¹ citaram, não existe curso binacional, nos moldes que já se pretendeu, entre Porto Alegre e Montevideu. Não existe curso binacional entre Brasília e Montevideu. O fato de os programas das áreas de espanhol e português terem sido modificados pelas professoras exemplifica essa necessidade da imersão para elaboração de qualquer projeto que se volte à fronteira. É relevante que as proposições considerem os atores e seus interesses, em seus contextos e, para isso, desloquem a autoria para aqueles que vivem e compreendem o ir e vir fronteiriço.

Porém, reconhecer as necessidades e características locais, dar-lhes o *status* devido e produzir sobre demanda estudo, formação. É relevante formalizar esses movimentos que já se realizam, de modo empírico e teórico, instituindo tempos e espaços para pesquisas nas instituições e processos que colaborem para que análise se efetive à luz das racionalidades da área da Língua e da Educação. Assim, os sujeitos e os espaços dos cursos binacionais continuarão se constituindo como centros de referência de pesquisa e ensino na fronteira.

Tais movimentos também tocam à formação inicial de professores, pois, felizmente, o caminho da integração parece sem volta. Além disso, a mescla de línguas é algo que se vê nas escolas fronteiriças. Vale destacar que Carvalho e Alvarez (2011) ponderam sobre o tema e propõem, através de um curso de Letras em outra região de fronteira, três disciplinas que tratam do ensino neste contexto. Pretendem, com isso, sensibilizar e oferecer aporte teórico aos futuros professores acerca dessa realidade.

A sensibilidade pedagógica voltada à variedade linguística, ao ser e estar do fronteiriço mostrou-se como valioso elo entre grupo de línguas dos cursos binacionais e realmente merece pontuar a formação docente, seja ela inicial ou continuada. No caso dessas professoras, ela é, de certa forma, facilitada pelo estudo da língua e da sociedade inerentes à sua atuação profissional. Volto-me especialmente aos docentes das ditas áreas técnicas, que lidam com este mesmo aluno fronteiriço, sem, muitas vezes, conhecerem a região ou a língua dos alunos. Como veem esse espaço? De que forma lidam com essa diversidade? Como desenvolvem suas práticas em turmas bilíngues? Estas e outras são perguntas que ainda me interessam, bem como os mecanismos de formação desenvolvidos para tratar do tema nos cursos binacionais, em processos formativos colaborativos.

Esta pesquisa dá-se por encerrada momentaneamente, pois, como aprendi, a cada leitor poderá fazer-se uma nova, assim como dela também eu saio diferente. Reitero que muitas questões ainda merecem atenção no rico campo dos cursos binacionais, em diferentes áreas

do conhecimento. Assim, que pesquisemos, aprendamos e dialoguemos! Que cruzemos as fronteiras!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA (ANEP). Consejo Directivo Central. *Documentos de la Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública*. Montevidéo: ANEP, 2008.

_____. *Gaceta ANEP - Indicadores económicos, sociales y educativos*. Montevidéo, número 10 – Novembro/2010. Disponível em: <www.anep.edu.uy/anepdata/0000017643.pdf>. Acesso em 27 jul. 2011.

ALBORNOZ, Vera Prado Lima. **Armour**: uma aposta no pampa. Santana do Livramento: Editora Sâmara, 2000.

ALMEIDA, Milton José de. Ensinar Português? In: GERALDI, João Wanderlei (org). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2007.

ALTENHOFEN, Cléo V.; BROCH, Ingrid K. Fundamentos para uma pedagogia do plurilinguismo baseada no modelo de conscientização linguística (language awareness). In: **V Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Lingüísticas**, 2011, Montevideo. V Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Lingüísticas. Montevideo: Universidad de la República e Asociación de Universidades Grupo Montevideo, 2011. p. 15-22.

ALVAREZ, Isaphi Marlene Jardim. Falar apaisanado: uma forma de designar as línguas na fronteira. **Letrônica** v. 4, n. 2, p.104-120, nov., 2011.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português – encontro & interação**. 6 ed. São Paulo: Parábola, 2008.

AVEIRO, Thais Mere Marques. **Relações Brasil-Uruguai: A Nova Agenda para a Cooperação e o Desenvolvimento Fronteiriço**. 2006. 238 f. Dissertação (Mestrado em Relações Internacionais) - Instituto de Relações Internacionais, Universidade de Brasília, Brasília.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico, o que é, como se faz**. 43 ed. São Paulo: Loyola, 2006.

_____. A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação linguística. In: BAGNO, Marcos. STUBBS, Michael. GAGNÉ, Gilles. **Língua materna – letramento, ensino e variação**. 4 ed. São Paulo: Parábola, 2007.

BAGNO, Marcos. STUBBS, Michael. GAGNÉ, Gilles. **Língua materna – letramento, ensino e variação**. 4 ed. São Paulo: Parábola, 2007.

BAGNO, Marcos. RANGEL, Egon de Oliveira. Tarefas da educação linguística no Brasil. In: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 5, n. 1, 2005.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Almedina, 2011.

BARTHES, Roland. **Aula**. 12 ed. São Paulo: Cultrix, 2004.

BEHARES, Luis Ernesto. Apresentação: educação fronteiriça Brasil/Uruguai, línguas e sujeitos. **Pro-Posições**, Campinas, v. 21, n. 3, 2010.

BERNSTEIN, Basil. **Pedagogia, control simbólico e identidade**: teoría, investigación y crítica. Madrid: Morata; La Coruña: Paidéia, 1998.

BEZERRA, Márcia Alves. **Docência em educação a distância: tecendo uma rede de interações**. 2010. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica), Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica, Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Recife.

BEYER, Hugo Otto. O pioneirismo da escola flämming na proposta de integração (inclusão) escolar na Alemanha: aspectos pedagógicos decorrentes. In: **Revista Educação Especial**. n.25. Santa Maria: UFSM, 2005.

BOGDAN, Robert. BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BORTONI-RICARDO, Stela Maris. **Educação em língua materna** – a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola, 4 ed., 2006.

BOTTARO, Sílvia Etel Gutiérrez. **O sujeito pronominal no Português uruguaio da região fronteiriça Brasil-Uruguai**. 2009. 217 f. Tese (Doutorado em Letras) Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo – USP. São Paulo.

BOURDIEU, Pierre. O campo científico. In: ORTIZ, Renato. **Grandes cientistas sociais**. São Paulo: Ática: 1994.

BRASIL. MEC. **Plano de Desenvolvimento da Educação**. Brasília, 2007. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/index.htm>>. Acesso em 24 jul. 2011.

_____. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília, 2009. Disponível em: <portal.mec.gov.br/setec/.../historico_educacao_profissional.pdf>. Acesso em 16 mar. 2011.

_____. **Projeto IFs de Fronteira** – projeto básico. Brasília, 2011.

BROVETTO, Claudia. *Educación bilingüe de frontera y políticas lingüísticas en Uruguay*. In: **Pro-Posições**. Campinas, v. 21, n. 3 (63), p. 25-43, set./dez. 2010.

CAGGIANI, Ivo. **Sant’Ana do Livramento** – 150 anos de história. 3º v. Sant’Ana do Livramento: A Plateia, 1986.

CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro?** – das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CAPELLINI, Vera Lúcia M. F. MENDES, Enicéia G. O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar. **Educere et Educare**. Cascavel: UNIOESTE, 2007, p. 113-128.

CARVALHO, Ana Maria. Contribuições da sociolinguística ao ensino do português em comunidades bilíngues do norte do Uruguai. **Pro-Posições**, Campinas, v. 21, n. 3, Dez 2010.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa – enfoques epistemológicos e metodológicos**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

CETP-UTU. **Curso Técnico Terciario en Control Ambiental**. 2011a.

_____. **Curso Técnico Terciario en Control Ambiental – Programa de Educación Básica**. 2011b.

CHARAUDEAU, Patrick. MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de análise de discurso**. São Paulo: Contexto, 2006.

CORREA, Djane Antonucci (org). **A relevância social da linguística – linguagem, teoria e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

COUTO, Hildo Honório do. **Linguística, ecologia e ecolinguística – contato de línguas**. São Paulo: Contexto, 2009.

CUNHA, Cinara Marli da. SIEBERT, Emanuele Cristina. Bidocência: Inclusão ou Exclusão dos Alunos com Necessidades Especiais? In: **Anais IX Congresso Nacional de Educação e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia**. Curitiba: PUCPR, 2009.

CUNHA, Maria Isabel da (org). **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara: Junqueira e Marin, 2010.

_____. **Pedagogia Universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais**. Araraquara: Junqueira e Marin, 2008.

DAMIANI, Magda. F.; VELLOZO, Kenia. B.; BARROS, Raquel. R. Por que o trabalho colaborativo entre professores é importante? Que evidências há sobre isso? In: Anped Sul: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 5, 2004, **Anais Anped Sul: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2004.

DAMIANI, Magda Floriani. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. In: **Educar** n. 31, Curitiba: Editora UFPR, 2008, p. 213-230.

DAMIANI, Magda Floriani. PORTO, Tânia Maria Esperon. SCHLEMMER, Eliane (orgs). **Trabalho colaborativo/ cooperativo em educação – uma possibilidade para ensinar e aprender**. São Leopoldo, Oikós, 2009.

EMEF SENADOR ALBERTO PASQUALINI. Projeto Político Pedagógico. Porto Alegre, 2009. Disponível em: < <http://pt.scribd.com/doc/91740528/46/Docencia-Compartilhada-ou-Bidocencia>>. Acesso em 4 ago 2012.

ESCÓSSIA, Liliana da. KASTRUP, Virgínia. O conceito de coletivo como superação da dicotomia indivíduo-sociedade. In: **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 2, p. 295-304, mai./ago. 2005.

FARACO, Carlos Alberto. Por uma pedagogia da variação linguística. In: CORREA, Djane Antonucci (org). **A relevância social da linguística** – linguagem, teoria e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

FERNÁNDEZ, Samuel. La Educación Adaptativa como Respuesta a la Diversidad. In **Signos**. Teoría y práctica de La educación, 8/9 Enero/Junio de 1993. Páginas 128-139. ISSN: 1131-8600.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FORSTER, Mari Margarete dos Santos et al. A formação continuada de professores no espaço escolar: impactos na prática docente. In: **Revista Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 11, n. 33, p. 497-514, maio/ago. 2011.

FORSTER, Mari. Margarete dos Santos. CUNHA, Delciane Boeira da. REIS, Marilise De Fátima Griebeler. Parceria entre universidade e escola: desafios para formação docente e continuada. In: **XXIII Simpósio Brasileiro - V Congresso Luso-Brasileiro - I Colóquio Ibero - Americano ANPAE**, 2007, Porto Alegre/RS. Porto Alegre/RS: ANPAE/ UFRGS/ FACED/ PPGEDU, 2007.

FRANCO, Sérgio da Costa. **Gente e Coisas da Fronteira Sul**. Porto Alegre: Sulina, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 33 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

_____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia, o cotidiano do professor**. 11 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: impasses teóricos e práticos. In: GOMES, Carlos Minayo et al. **Trabalho e conhecimento: dilemas da educação do trabalhador**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2004.

FULLAN, Michael. HARGREAVES, Andy. **A escola como organização aprendente** – buscando uma educação de qualidade. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GAGNÉ, Gilles. A norma e o ensino de língua materna. BAGNO, Marcos. STUBBS, Michael. GAGNÉ, Gilles. **Língua materna** – letramento, ensino e variação. 4 ed. São Paulo: Parábola, 2007.

GAUTHIER, Clermont. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.

GERALDI, João Wanderlei (org). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2007.

GHEDIN, Evandro. FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

GIL, Angel Infestas. **Sociedades de Fronteira** – Marco General. Centro de Estudos Ibéricos. 2004. Disponível em: <<http://www.cei.pt/pdfdocs/Angel%20Infestas.pdf>>. Acesso em 20 dez 2010.

GOMES, Heloisa Maria. Marins, Hiloko Ogihara. **A ação docente na educação profissional**. São Paulo: Editora SENAC, 2004.

GREGOLIN, Maria do Rosário. O quer, o quer pode esta língua? Teorias linguísticas, ensino de língua e relevância social. In: CORREA, Djane Antonucci (org). **A relevância social da linguística** – linguagem, teoria e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

GUIMARÃES, Ana Maria de M. MACHADO, Anna Rachel. COUTINHO, Antônia. **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. São Paulo: Mercado das Letras, 2007.

IFSUL. **Posteiro Especial do Centenário**. Pelotas: 2009. Disponível em <<http://WWW.ifsul.edu.br>>. Acesso em 14 abr. 2011.

_____. **Projeto do Curso Técnico em Informática para Internet**. 2011.

IRALA, Valesca Brasil. ALVAREZ, Isaphi. *Enseñanza en la frontera : acciones y proyecciones*. In: **V Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Linguísticas**, 2011, Montevideo. V Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Linguísticas. Montevideo: Universidad de la República e Asociación de Universidades Grupo Montevideo, 2011.

ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Dóris Pires Vargas. Formação do professor do ensino superior: um processo que se aprende? **Revista Educação**, v. 29, n. 2, p. 121-133. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2004.

JÁCOMO, A. **Cultura de fronteira, um desafio à integração**. Centro de Estudos Ibéricos. 2004. Disponível em: <<http://www.cei.pt/pdfdocs/Cultura%20de%20fronteira.pdf>>. Acesso em 20 dez 2010.

KUENZER, Acacia Zeneida. As políticas de educação profissional - uma reflexão necessária. In: MOLL, Jaqueline (org). **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo** – desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LANKSHEAR, Colin. KNOBEL, Michele. **Pesquisa Pedagógica: do projeto à implementação**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Metodologia_ensino_linguas.pdf>. Acesso em 03 set. 2012.

LIMA, José Pinto de. Três questões sobre língua e identidade. In: **Polifonia**. Lisboa, Edições Colibri, n.º 4, 2001, p. 223-227.

LÓPEZ, Javier Medina. *Lenguas en contacto*. Madrid: Arco Libros, 1997.

MACHADO, Anna Rachel. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, Ana Maria de M. MACHADO, Anna Rachel. COUTINHO, Antônia. **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. São Paulo: Mercado das Letras, 2007.

MACHADO, Lia Osório. Limites, fronteiras, redes. In: STROHAECKER, T. M. et al. (org.). **Fronteiras e Espaço Global**. Porto Alegre: AGB-Porto Alegre, 1998, p.41-49.

MANFREDI, Sílvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

MARTINS, Maria Helena. **Fronteiras Culturais: Brasil – Uruguai – Argentina**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2002.

_____. **Fronteiras Culturais e Cultura Fronteira em Livramento (Br) e Rivera (Uy): Considerações Provisórias**. Trabalho para mesa temática do XXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Rio de Janeiro: UERJ, 2005.

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

MÉLO, José Luiz Bica de. **Fronteiras abertas: o campo do poder no espaço fronteiriço Brasil-Uruguai no contexto da globalização**. 2000. 376 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

MERCOSUL. **Plano de Ação 1998-2000**. Disponível em: <http://www.sic.inep.gov.br/pt/documentos/cat_view/98-documentos-e-referencias/44-planos--planes--plans>. Acesso 24 ago 2011.

_____. **Plano de Ação 2001-2005**. Disponível em: <http://www.sic.inep.gov.br/pt/documentos/cat_view/98-documentos-e-referencias/44-planos--planes--plans>. Acesso 24 ago 2011.

_____. **Plano de Ação 2006-2010**. Disponível em: <http://www.sic.inep.gov.br/pt/documentos/cat_view/98-documentos-e-referencias/44-planos--planes--plans>. Acesso 24 ago 2011.

_____. **Plano de Ação 2011-2015**. Disponível em: <http://www.sic.inep.gov.br/pt/documentos/cat_view/98-documentos-e-referencias/44-planos--planes--plans>. Acesso 24 ago 2011.

_____. **MERCOSUL/CMC/DEC. Nº 03/97: Protocolo de admissão de títulos e graus universitários para o exercício de atividades acadêmicas nos Estados partes do MERCOSUL**.

Disponível em: <<http://www.sice.oas.org/trade/mrcsrs/decisions/dec397p.asp>>. Acesso em 13 ago 2011.

MOLL, Jaqueline (org). **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo – desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MOOR, Anne Marie. CASTRO, Rafael V. de. COSTA, Giordana P. O Ensino Colaborativo na Formação do Professor de Inglês Instrumental. In: LEFFA, Vilson J. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. 2 ed. Pelotas: EDUCAT, 2006.

MOOR, Anne Marie. Ensino Colaborativo – Construindo a Prática Pedagógica. In: **Expressão**. Santa Maria, v. 1, p. 82-90, 2000.

_____. Aprendizagem e Ensino Colaborativos: uma utopia ou uma possibilidade? **Caderno de Letras** (UFPEL), Pelotas, n. 12, 2006.

MOROSINI, Marília Costa (Ed. Chefe). **Enciclopédia de pedagogia universitária – Glossário v.2**. Brasília: INEP/ MEC, 2006.

MOTA, Sara dos Santos. O ensino de língua portuguesa e a contribuição da linguística: uma questão transfronteiriça. **Palimpsesto**. Rio de Janeiro: UERJ. Online, v. 11, p. 1-18, 2011.

MURGUÍA, Julián. FARACO, Sérgio (trad.). **Contos do País dos Gaúchos**. 3 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto/IEL, 1995, p. 13-15.

OLIVEIRA, Michelle Machado de. FAULSTICH, Enilde. Políticas linguísticas: formação histórica e influência do português do Brasil no mundo atual. In: **Revista Miscelânea** (PPGL-UNESP), vol.5, dez.2008/maio 2009, p. 190-204.

OTRANTO, Celia Regina. Criação e Implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs. In: **Revista RETTA** (PPGEA/UFRRJ), Ano I, nº1, jan-jun 2010, p. 89-110.

PALMA, Gisele. FORSTER, Mari Margarete dos Santos. Inovação e educação superior rupturas e continuidades. **Educação Unisinos**, v. 15, p. 150-157, 2011.

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

PÉREZ GÓMEZ, Angel I. **La cultura escolar en la sociedad neoliberal**. 2 ed. Madrid: Morata, 1999.

PERNA, Cristina Lopes. SUN, Yuqi. Aquisição de português como língua adicional (PLA): o uso de hedges em português por falantes nativos de mandarim. In: **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 46, n. 3, p. 59-70, jul./set. 2011.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Além das fronteiras. In: MARTINS, Maria Helena. (org.) **Fronteiras Culturais: Brasil – Uruguai – Argentina**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido. ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PINTO, Carmem Lúcia Lascano. O trabalho colaborativo na formação continuada de professores: para muito além do mar... tecendo relações no cotidiano da escola. In: DAMIANI, Magda Floriani. PORTO, Tânia Maria Esperon. SCHLEMMER, Eliane (orgs). **Trabalho colaborativo/ cooperativo em educação** – uma possibilidade para ensinar e aprender. São Leopoldo, Oikós, 2009.

PIZARRO, Ana P. POMPEU, Luciana. REBOREDO, Camila. PIZARRO, Marlise. FRISON, Lourdes. Docência Compartilhada Na Educação Infantil: Aprendizagem Autorregulada. In: **XX Congresso de Iniciação Científica/ III Mostra Científica UFPEL**, 2011, Pelotas /Rs.

POUPART, Jean. A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa** – enfoques epistemológicos e metodológicos. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

PUCCI, Adriano Silva. **O estatuto da fronteira Brasil-Uruguai**. Brasília: FUNAG, 2010.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola, 2009.

RIEDL, Mario. MARQUETTO, Rut Maria Friedrich. **Transformações demográficas na Fronteira da Paz**. Estudo apresentado no VI Seminário Latino-Americano de Geografia Física e II Seminário Ibero-Americano de Geografia Física. Coimbra: Universidade de Coimbra, maio de 2010.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento pedagógico. **Referencial curricular do estado do Rio Grande do Sul**: linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria do Estado de Educação. Porto Alegre: SE/DP, 2009.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SÁNCHEZ, Andrea. **A fronteira inevitável**. Um estudo sobre as cidades de fronteira de *Rivera* (Uruguai) e Santana do Livramento (Brasil) a partir de uma perspectiva antropológica. Tese de Doutorado, UFRGS. 2002.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice** - o social e o político na pós-modernidade. 13 ed. Porto: Edições Afrontamento, 2010.

SANTOS, Bettina Steren dos. ANTUNES, Denise Dalpiaz. BERNARDI, Jussara. O docente e sua subjetividade nos processos motivacionais. In: **Educação**. Porto Alegre, v. 31, n. 1, p. 46-53, jan./abr. 2008.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação** v. 12 n. 34 jan./abr. 2007, p.152-165.

SILVA, Ricardo Marques. OLIVEIRA, Tito Carlos Machado de. O mérito das cidades-gêmeas nos espaços fronteiriços. In: **Revista Observatorio Iberoamericano del Desarrollo Local y la Economía Social – OI DLES**. Vol 2, Nº 5, dezembro de 2008.

SILVA, Rosa Virgínia Mattos e. **Contradições no ensino de Português**. São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, Magda. **Que professor de português queremos formar?** Brasília: UNB, 2004. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/viiiisenefil/07.html>>. Acesso em: 13 nov 2012.

STROHAECKER, T. M. et al. (org.). **Fronteiras e Espaço Global**. Porto Alegre: AGB-Porto Alegre, 1998.

STURZA, Eliane Roza. Espaço de enunciação fronteiriço e processos identitários. In: **Posições**. Campinas, v. 21, n. 3 (63), p. 83-96, set./dez. 2010.

_____. Línguas de fronteira: o desconhecido território das práticas linguísticas nas fronteiras brasileiras. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 57, n. 2, Junho 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 5 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TRAVERSINI, Clarice Salete et al. Processos de inclusão e docência compartilhada no III ciclo. **Educação em revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 2, June 2012.

UNESCO. **Datos Mundiales de Educación – URUGUAY**. 7 ed, 2010/11. Disponível em: <http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Uruguay.pdf>. Último acesso em 26 jul 2011.

URUGUAY. MEC. **Ley nº 18.437**. Uruguai, 2008. Disponível em: <http://www.mec.gub.uy/innovaportal/file/431/1/ley_educacion.pdf>. Acesso em 10 fev 2011.

VANDRESEN, Paulino. A Expansão do Português na América Latina. In: **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Difusão da língua portuguesa**, nº39, p. 185-195, 2009.

XAVIER, Maria Luisa M. MONTEIRO, Maria Rosângela C. A inclusão chega ao III ciclo - avanços e impasses nos processos de socialização e aprendizagem. In: **Anais do XV ENDIPE - Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais**, Belo Horizonte, 2010.

APÊNDICE A - Questões orientadoras das entrevistas com as pessoas fonte

- 1) Como foi sua trajetória de formação e de atuação como docente anterior ao curso binacional?
- 2) Como você se sentiu ao saber que trabalharia em turmas compostas por alunos brasileiros e uruguaios?
- 3) Como vê a questão da língua na fronteira?
- 4) E o ensino de língua na fronteira, como vê? Há particularidades na atuação docente na fronteira?
- 5) Como enxerga a língua que trabalha (português ou espanhol) em relação aos alunos cuja língua materna oficial é outra?
- 6) Como foi sua adesão/ entrada nos cursos binacionais?
- 7) Participou da elaboração do PPC e da proposta de ensino de língua?
- 8) Como avalia essa proposta? Há alguma fragilidade?
- 9) O que privilegiar no ensino de línguas nas turmas binacionais de um curso técnico? Por quê?
- 10) Como vê a experiência de trabalhar com outra colega na mesma sala de aula? Quais são as vantagens e desvantagens?
- 11) De que forma você normalmente trabalha (metodologia de ensino)?
- 12) Como entende que deva ser o processo de avaliação das disciplinas da área de línguas num curso binacional?
- 13) Viveu algum dilema ou dificuldade neste processo?
- 14) Ocorreu alguma mudança em suas concepções ou na prática docente, a partir dessa experiência em cursos binacionais?

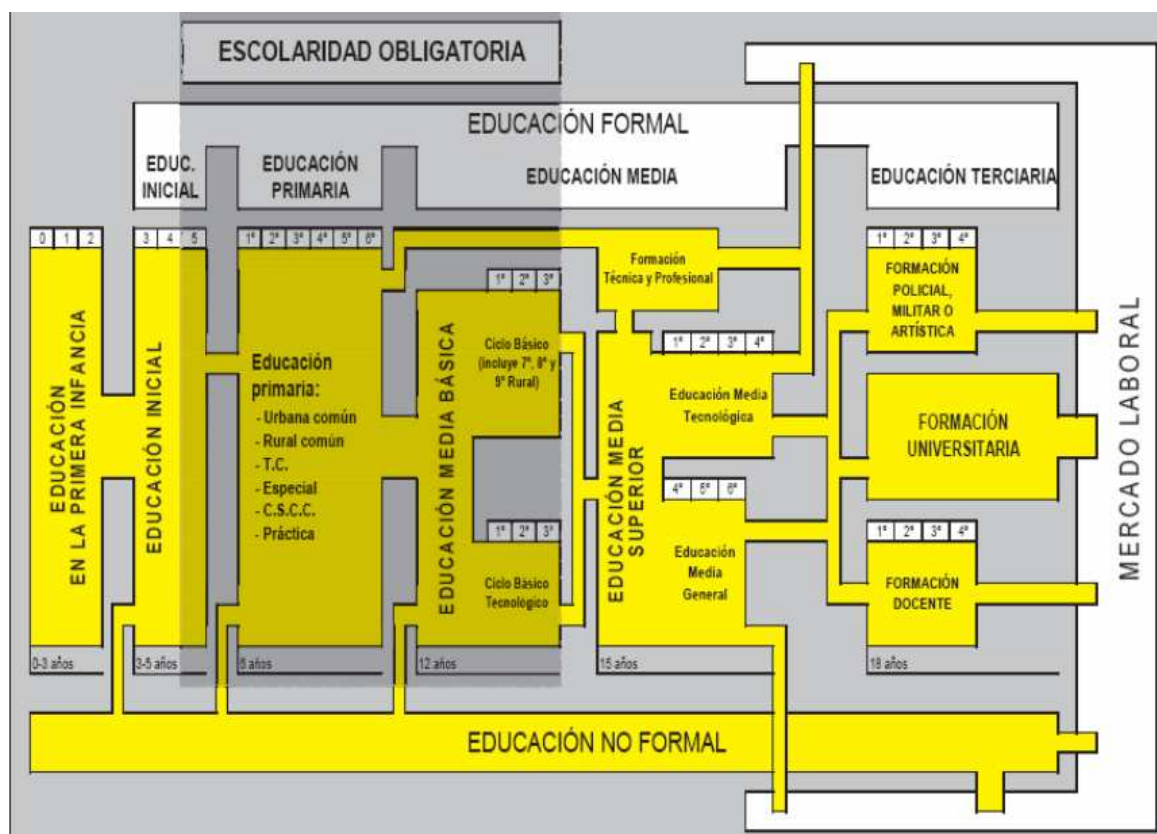
APÊNDICE B - Questões orientadoras da entrevista com o gestor do CASL

- 1) Como foi sua trajetória de formação e de atuação como docente anterior ao curso binacional? E a trajetória do campus?
- 2) Como se sentiu ao saber que tinha a tarefa de fundar um campus com turmas compostas por alunos brasileiros e uruguaiois?
- 3) Como vê a questão da língua na fronteira?
- 4) O contexto fronteiriço impacta a educação técnica? Se sim, como?
- 5) Há particularidades na atuação docente/administrativa na fronteira?
- 6) Como construir e manter uma parceria internacional com uma instituição estrangeira?
- 7) Quais são os desafios de administrar um curso binacional?
- 8) O que entende por um curso técnico binacional?
- 9) Onde se identifica e se efetiva o caráter binacional do curso técnico?

APÊNDICE C - Questões orientadoras da entrevista com docente de inglês

- 1) Como foi sua trajetória de formação e de atuação como docente anterior ao curso binacional?
- 2) Como você se sentiu ao saber que trabalharia em turmas compostas por alunos brasileiros e uruguaios?
- 3) Como vê a questão da língua materna na fronteira?
- 4) E o ensino de língua na fronteira, como vê? Há particularidades na atuação docente na fronteira?
- 5) Como enxerga a língua que trabalha (inglês) em relação aos alunos? Há diferenças na aprendizagem entre brasileiros e uruguaios?
- 6) Como foi sua adesão/ entrada nos cursos binacionais?
- 7) Participou da elaboração e reescrita do PPC e da proposta de ensino de língua?
- 8) Como avalia essas propostas? Há alguma fragilidade?
- 9) O que privilegiar no ensino de inglês nas turmas binacionais de um curso técnico? Por quê?
- 10) Como vê a experiência das colegas de área de trabalhar com outra colega na mesma sala de aula? Quais são as vantagens e desvantagens?
- 11) De que forma você normalmente trabalha (metodologia de ensino)?
- 12) Como entende que deva ser o processo de avaliação das disciplinas da área de línguas num curso binacional?
- 13) Viveu algum dilema ou dificuldade neste processo?
- 14) Ocorreu alguma mudança em suas concepções ou na prática docente, a partir dessa experiência em cursos binacionais?

ANEXO A - Quadro ilustrativo do sistema educacional uruguaio



Fonte: MEC - Dirección de Educación, 2008. In: UNESCO. **Datos Mundiales de Educación - URUGUAY**. 7 ed, 2010/11. Disponível em: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Uruguay.pdf. Último acesso em 26 jul 2011.