

**LA FORMACIÓN PERMANENTE DE DOCENTES EN ESCUELAS DE
FRONTERA SOB EL PARADIGMA SENTIPENSANTE****CONTINUAL TEACHERS EDUCATION OF TEACHERS IN SCHOOLS ON THE
BORDER ON A SENTIPENSANTE PARADIGM****A FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES EM ESCOLAS DE
FRONTEIRA SOB O PARADIGMA SENTIPENSANTE**

Jorgelina Ivana TALLEI¹
Laura Janaina Dias AMATO²

RESUMEN: *El objetivo de esta artículo es presentar el programa de formación permanente denominado Pedagogía de Frontera desarrollado entre los años 2016 y 2019, ofertado para las docentes de la red municipal de enseñanza en la ciudad de Foz de Iguazú, Paraná, Brasil. La metodología adoptada se basa en una perspectiva de investigación acción participativa desde el concepto del sociólogo colombiano Fals Borda. Los datos obtenidos a lo largo de la investigación demostraron, por un lado, que la lógica monocultural está presente en los espacios escolares y, por otro lado, que es posible planificar programas de formación docente permanente considerando el contexto trinacional. También ponen en evidencia que acciones articuladas entre la comunidad escolar y las universidades públicas, como también la política local, permiten la planificación conjunta de políticas públicas de formación docente permanente considerando el contexto. Las acciones formativas del programa permitieron reflexionar sobre el sentir de la frontera, estar en la frontera y pensar una educación de frontera. Este estudio se apoya en conceptos teóricos de autores como Diniz Pereira, hooks, Freire, Fals Borda, Walsh, entre otros.*

Palabras clave: Política Educativa. Frontera. Formación Docente Permanente.

ABSTRACT: *The aim of this article is to present the permanent teacher training program called Border Pedagogy developed between 2016 and 2019, offered for teachers of the municipal education schools in the city of Foz de Iguazú, Paraná, Brazil. The methodology adopted is based on a participatory action research perspective based of the Colombian sociologist Fals Borda. The data obtained throughout the investigation showed, that the monocultural logic is present in school spaces and that it is possible to plan permanent teacher training programs, considering the trinational context. They also show that articulated actions between the school community and public universities, as well as local politics, allow the joint planning of permanent teacher education public policies, considering the context. The training activities of the program allowed us to reflect on the feeling of the border, being on the border and thinking about a border education. This study is based on theoretical concepts by authors such as Diniz Pereira, hooks, Freire, Fals Borda, Walsh, among others.*

Keywords: Educational Policy. Border. Continual Teacher Education.

¹ Doutora em Educação. Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguazu – PR, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8486-0881>. E-mail: jorgelina.tallei@unila.edu.br

² Doutora em Letras. Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguazu – PR, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0339-1185>. E-mail: laura.amato@unila.edu.br

RESUMO: O objetivo deste artigo é apresentar o programa permanente de formação denominado Pedagogia de Fronteiras, desenvolvido entre os anos 2016 e 2019, para os professores da rede municipal de ensino da cidade de Foz de Iguaçu, Paraná, Brasil. A metodologia adotada baseia-se em uma perspectiva de pesquisa-ação participativa, a partir do conceito do sociólogo colombiano Fals Borda. Os dados obtidos ao longo da pesquisa mostraram, por um lado que a lógica monocultural está presente nos espaços escolares e, por outro, a possibilidade em planejar programas permanentes de formação, considerando o contexto trinacional. Mostram ainda que ações articuladas entre a comunidade escolar e as universidades públicas, bem como as políticas locais, permitem o planejamento conjunto de políticas públicas de formação permanente de professores que considerem o contexto. As ações de formação do programa nos permitiram refletir sobre o que é estar na fronteira e pensar em uma educação na e para a fronteira. Este estudo é baseado em conceitos teóricos de autores como Diniz Pereira, hooks, Freire, Fals Borda, Walsh, entre outros.

Palavras-chave: Política Educacional. Fronteira. Formação Permanente de Professores.

Introducción

En este artículo se describen las acciones del programa de formación permanente denominado Pedagogía de Frontera propuesto desde la Universidad Federal de Integración Latinoamericana (Unila). Para ello se analizan diferentes acciones llevadas a cabo por el programa en las escuelas de la red municipal de enseñanza primaria (1º a 5º año) desde el año 2016 hasta la actualidad (2019) con el objetivo de planificar una política educativa de frontera en la ciudad de Foz de Iguazú - Paraná.

Nuestro interés por la temática se inicia en nuestra inserción como docentes e investigadoras de la UNILA al reflexionar sobre el contexto en el cual la universidad se insiere: la triple frontera, entre Brasil, Paraguay y Argentina.

Así, en el año 2016, se propone un programa de formación permanente para las docentes del municipio con temáticas que abarcan temas de diversidad y plurilingüismo, con el objetivo de discutir y problematizar los sujetos escolares situados en este contexto. En el año 2017, a partir del balance de las reflexiones con las docentes que participaron de la formación se realizó una nueva propuesta de formación permanente y en el año 2018 y 2019 se sumaron otras acciones formativas: a) análisis demolingüística, y b) protocolo de atención a los/as estudiantes inmigrantes de la red de enseñanza; para estas acciones la Secretaría Municipal de Educación (SMED) fue una importante aliada, auxiliando en las actividades.

Desde la afectividad y en diálogo con los estudios culturales nos permitimos pensar la frontera y en consecuencia las acciones del programa, como una nueva forma de (re)aprender(la) Walsh (2005) para (re)significarla, no desde la base de un paradigma

epistémico eurocéntrico sino desde el margen, retomando conceptos transculturales y transfronterizos dando lugar a voces que permiten el encuentro con un “territorio otro” de nuevos saberes.

Contexto

La ciudad de Foz de Iguazú, según datos del Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IBGE)³, tiene un área total de 618,057 km² y se sitúa en lo que actualmente se define como la región de Alto Paraná. Además, registra cerca de 80⁴ grupos étnicos, entre los cuales se encuentran: chinos/as, japoneses/as, paraguayos/as, argentinos/as, alemanes/as, italianos/as y la segunda mayor comunidad siriolibanesa de Brasil⁵. Estas determinadas características también se demarcan en las escuelas municipales de la ciudad. Prueba de ello, son los datos recogidos en mayo de 2017 por los participantes investigadores del programa Pedagogía de Frontera, en las cincuenta escuelas de la red municipal, trescientos cincuenta y cinco estudiantes matriculados en la enseñanza primaria son de: Argentina, Paraguay, Perú, México, España, entre los países más destacados, configurando un ambiente plural y multilingüe.

Entre marzo y julio del año 2019 el grupo de investigación actualizó esos datos mediante un levantamiento demolingüístico⁶ y los datos arrojaron un número de mayor de estudiantes de diversas nacionalidades que estudian, en la actualidad, en la red de enseñanza municipal primaria. Entre las nacionalidades se destacan: paraguayos/as, argentinos/as, y venezolanos/as. Éstos últimos, especialmente, en la condición de refugiados.

Ante esta realidad, surge la pregunta que estructura la investigación y el presente artículo: ¿qué propuestas de formación docente permanente son posibles para trabajar el contexto diverso y multilingüe presente en las escuelas de frontera?

³ Información disponible em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pr/foz-do-iguacu.html>. Consulta em: 17 de diciembre de 2020.

⁴ Datos de la página web. Disponible en: <https://www.clickfozdoiguacu.com.br/foz-do-iguacu-passa-a-ter-oficialmente-81-etnias>. Consulta en: 17 de diciembre de 2020.

⁵ La mayor presencia de la comunidad siriolibanesa se registra en la ciudad de São Paulo, según datos del IBGE.

⁶ Los datos se obtuvieron mediante presentación formal (oficio) para la Secretaría de Educación Municipal de Foz de Iguazú, entendiendo que era fundamental conocer la situación para la planificación y puesta en marcha del programa de formación docente del año 2018. Por otro lado, es importante resaltar que la SMED no disponía de estos datos hasta el momento. Este número puede variar de acuerdo con los registros de las secretarías de cada escuela.

Para responder el interrogante, durante 2016 y hasta la actualidad dividimos la tarea en diversas acciones: en un primer momento realizamos un análisis documental; analizamos el documento principal de la SMED: el Plan de Educación 2015/2025 y el currículo del municipio con el objetivo de identificar propuestas de trabajo para y por la frontera. El segundo momento de análisis se refiere a la aplicación de análisis demolingüístico tanto en 2016 con un análisis simples y en 2019 con mayores detalles, a fin de identificar los sujetos que estudian en la red municipal y un tercer momento de planificación de formación permanente docente, con el objetivo de trabajar en conjunto con las docentes de la red municipal, temáticas sobre el contexto migratorio y fronterizo. Al término de mencionados estudios, y en base al análisis de todos ellos, proponemos un paradigma sentipensante para la formación docente permanente en América Latina.

Análisis documental

Los diferentes programas de formación docente permanente para las docentes del municipio se ofrecen por intermediación del Núcleo de Tecnología Municipal (NTM), en colaboración con las Universidades de la ciudad, tanto públicas como privadas. Según informaciones de la SMED en 2018 hubo un total de 17.255 mil inscritos en todas las acciones ofrecidas, en un total de 157 acciones. Los programas de formación docente permanente son ofertados, generalmente, en formato de talleres. Las temáticas son diversas, pero pocas enfocan la realidad del contexto fronterizo. Las temáticas y problemáticas diversas de la educación municipal se encuentran enunciadas en el Plan de Educación Municipal. En mencionado documento un primer análisis constata que los conceptos sobre interculturalidad se direccionan a la reflexión sobre formación para docentes indígenas, o una educación “especial”, así expresa en el documento, o sea, voltado para Ley nº 11.645.

Entre los objetivos, el Plan Municipal de Educación 2015/2025 enuncia: “III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de toda as formas de discriminação”. De esta forma, prevé, aunque de forma breve, el combate a toda forma de discriminación, o que a nosso entender incluí a lingüística e cultural. Sería interesante que el documento amplíe los conceptos del entendimiento de “todas formas de discriminação”.

Entre sus metas, se emite en el documento:

7.41) Garantir, por meio de formação dos gestores das instituições municipais de ensino que sejam contemplados os temas: exercício de cidadania, de respeito aos direitos humanos e à diversidade sociocultural, bem como a gestão do espaço físico da escola, aprimorando a eficiência no uso dos recursos e diminuindo o desperdício de água, energia, materiais e alimentos. [...].

8.10) Minimizar as desigualdades e discriminações existentes no cotidiano escolar e despertar o respeito a diversidade embasados nos princípios dos Direitos Humanos.

8.11) Criar um projeto anual em parceria com a Secretaria Municipal da Educação, para trabalhar os temas referentes à diversidade no período do ano letivo na Rede Municipal de ensino em parceria com universidades do Município.

8.12) Promover encontros, fóruns, debates que possibilitem a revisão dos conteúdos necessários para abordagem do tema 'Educação em Direitos Humanos'.

[...]

8.14) Produzir material didático pedagógico sobre diversidade cultural, desigualdade e discriminação que apoie os professores nas atividades cotidianas em sala de aula.

8.15) Acompanhamento cotidiano das relações entre estudantes, para erradicar todas as formas de discriminação. (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MUNICIPAL DE FOZ DE IGUAÇU, 2015, p.21- 23).

De modo general, las propuestas que atingen a la temática sobre la diversidad se encuentran enunciadas, sin embargo no hacen referencia al contexto fronterizo y tampoco amplían de manera concreta posibles planificaciones hacia una política de educación fronteriza. Si observamos, la elección del concepto de diversidad, refiere de manera abarcativa sin especificar las características de la frontera trinacional. Por otro lado, se especifica la importancia de trabajos y proyectos en estrecha asociación con las universidades locales, como también se asocia la temática de discriminación al área de los derechos humanos. No obstante, el documento no refiere de manera específica a una educación para las fronteras y tampoco se observa un tratamiento de la realidad de la red municipal en lo relativo a la cuestión interculturalidad y plurilingüe.

Currículo de la Asociación de Municipios del Oeste de Paraná (AMOP)

El currículo básico para las escuelas públicas municipales de educación infantil y enseñanza primaria se nortea en base al currículo de la asociación de los municipios del oeste de Paraná (AMOP). Esta asociación, creada en 1969 tiene como: “finalidade de promover o desenvolvimento econômico, social e administrativo dos municípios de sua área de abrangência, através da ampliação e do fortalecimento da capacidade administrativa e da promoção de instrumentos de cooperação entre os municípios e com os governos federal e estadual” (HISTÓRICO, 2020).

En este sentido, fue propuesto un currículo específico para la región con la intención de comprender los desafíos del proceso de desarrollo de la región y crear una identidad histórica. En 2019 la propuesta curricular pasó por una consulta pública que culminó en el mes de diciembre del mismo año.

El currículo de la AMOP se pauta en los principios teóricos del materialismo histórico dialéctico, de la psicología histórico cultural y de la pedagogía histórica crítica y sirve como directriz para los municipios que lo adoptan, es de destacarse que el currículo puede ser adaptado a las necesidades locales.

La mayor parte de los municipios que integran la denominada *faixa de fronteira*, según datos del Instituto Brasileiro de Geografía y Estadística (IGBE)⁷, de la provincia de Paraná, siguen el currículo de la AMOP, en mayor o menor medida, sin embargo no fue posible observar en el documento alguna mención sobre la realidad específica de la región. En una rápida búsqueda del documento, del año 2014, observamos que el término *fronteira* se menciona en dos oportunidades, siendo que es referenciado en los contenidos de matemática y geografía y no es considerado de manera global a los contenidos. Ya en la versión del documento para el año 2020⁸, luego de la consulta pública, el término *fronteira* se repite treinta y tres veces (33) y no está restringido apenas a determinados contenidos, sino que también aborda cuestiones históricas de la región. De cierta forma, la consulta pública demostró la importancia de trabajar desde el contexto global hacia lo local y regional, incorporando en el documento un análisis más detallado del contexto escolar de frontera.

Análisis demolingüístico

⁷ Según informaciones del IGBE: <https://www.ibge.gov.br/geociencias/organizacao-do-territorio/estrutura-territorial/24073-municipios-da-faixa-de-fronteira.html?=&t=downloads>. Consulta en 17 de diciembre 2020.

⁸ La versión para el año 2020 puede consultarse aquí: <http://educacao.amop.org.br/detalhe-da-materia/info/proposta-pedagogica-curricular-ensino-fundamental-anos-iniciais-rede-publica-municipal---amop/16411>. Consulta en 17 de diciembre 2020.

Conforme el documento norteador para estudiantes inmigrantes de la red municipal (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO *et al.*, 2020), elaborado por investigadores/as de la UNILA y partícipes del programa Pedagogía de Frontera, el análisis demolingüístico refiere a:

A demolingüística ou demografia linguística tem como finalidade mensurar a magnitude dos grupos linguísticos em territórios e momentos determinados [...]. Cabe ressaltar ainda que os resultados obtidos através do cruzamento de variáveis sociolingüísticas e demográficas (delimitações territoriais, idade, origem geográfica, nível de escolarização, etc.), além de permitir a divulgação de informações relevantes a respeito do grau de aquisição e usos das diferentes línguas presentes na comunidade, possibilita, do ponto de vista da gestão educativa, avaliar, aprimorar e propor políticas linguísticas que garantam o direito à educação, criando condições efetivas de acesso, permanência e sucesso escolar. (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO *et al.*, 2020, p.10).

Teniendo en cuenta este significado y la estadística determinada por el análisis de 2019, solicitamos a SMED una actualización del número de niños/as internacionales⁹ regularmente matriculados/as en las escuelas. Asimismo, realizamos un análisis del número de docentes de la red que tiene formación en licenciatura o cursos de lengua castellana e inglesa, entre otras informaciones. Para responder las preguntas, los/as secretarios de cada escuela municipal, en un total de cincuenta, completaron un formulario de googledocs en el cual se les preguntaban datos básicos: identificación de los estudiantes; nacionalidad de inscripción; nacionalidad de los padres o tutores, entre otros.

Según los datos recogidos, fue posible observar un aumento de casi cien alumnos/as matriculados/as teniendo en cuenta el levantamiento realizado en el año 2017. Es de destacar que la mayor parte de estudiantes está matriculado en fase de alfabetización, o sea, en los primeros tres años de enseñanza primaria.

Otro dato de suma importancia es que en el primer levantamiento (2017) los datos arrojaron un número menor de niños/as venezolanos/as, siendo que el número aumentó considerablemente en el segundo levantamiento (2019). Tanto los/as estudiantes paraguayos/as, y argentinos/as continúan en mayor número.

⁹ Usamos la denominación “niños/as internacionales” para aquellos/as que no poseen la nacionalidad brasilera, y optamos por no reproducir binarios.

Se observa así que el flujo fronterizo es marcante en la ciudad y que la presencia de estudiantes de un lado y otro de la frontera es constante.

Entre otro dato de interés, observamos que las escuelas tienen ya profesionales formados tanto en la lengua castellana como en la inglesa, o sea, capaces de ofertar materias en esas lenguas, ya sea por medio de implementación de las lenguas en el currículo del municipio, o ya sea, ante la posibilidad de planificar contenidos intersidiplincares y plurilingües para los/as estudiantes teniendo en cuenta el derecho a educación de todos los sujetos que frecuentan la escuela.

Planificación del Programa Pedagogía de Frontera

A partir de los datos presentados en los documentos y el análisis demolingüístico, así como la necesidad permanente de discutir la región a partir de problemáticas levantadas por las propias docentes del municipio en diversos momentos del programa, decidimos planificar un programa de formación de carácter permanente considerando el contexto trifronterizo.

Esta planificación fue colaborativa y conjunta con diversos sujetos de la red municipal, y de instituciones locales, y tuvo como base la aplicación de la metodología investigativa acción participativa desde el concepto del sociólogo colombiano Fals Borda (1986). La elección de la metodología se debió al hecho de entender que las diferentes acciones de formación permanente producen un impacto en la red municipal en tanto organismo público que ejecuta políticas públicas educativas en el ámbito del municipio. De esta forma, seguimos lo propuesto por Baldissera (2001) al justificar que una investigación acción participativa se puede calificar como tal cuando realmente hay una acción por parte de las personas que forman parte del proceso, por ejemplo, a partir de un proyecto con vistas a cambiar una acción o un pensamiento colectivo y tiene como base proponer cambios para constituir lo que se denomina una educación libertadora (FREIRE, 1967).

A continuación, se presentan los pasos seguidos para la planificación del programa de formación desde 2016, basándonos en lo propuestos por Egg (1990), para este tipo de metodología.

Cuadro 1 - Pasos para la metodología acción participativa.

Definir los propósitos	Proponer un programa de formación docente permanente que considere el contexto de las docentes en la frontera a fin de sensibilizarse a las cuestiones centrales presentes en el espacio escolar fronterizo.
Organización de la acción	<p>2016: Implementación del Programa de formación docente permanente.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Formación de sensibilización en las escuelas -Análisis de documentos oficiales (plan municipal de educación; currículo de las escuelas de la red municipal de Foz de Iguazú, entre otros) <p>2017: realización de ciclo de debates, talleres y debates abiertos a la comunidad escolar.</p> <p>2018: análisis de los datos; presentación de proyectos de extensión vinculados a la UNILA que atendieran la demanda docente de la red municipal, y planeamiento de acciones, como:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Programa de formación docente de carácter permanente con temáticas pensadas para la región trinacional. -Programa de acogida para las familias de estudiantes considerados refugiados/inmigrantes con la participación de la SMED, directoras, grupos de barrios, y Secretaria de Asistencia Municipal. -Implementación de enseñanza de lenguas adicionales en las escuelas de la red municipal de Foz de Iguazú. -Oferta de cursos de lenguas (español/inglés)¹⁰ en los barrios próximos a las escuelas más afectadas con la presencia de estudiantes inmigrantes. <p>2019: nueva análisis demolingüística.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Oferta del programa de formación docente para la acogida de estudiantes inmigrantes -Oferta de cursos de español e inglés na red municipal. -Elaboración de protocolo de recepción para estudiantes migrantes.
Destinatarios o beneficiarios	<p>Docentes de la red municipal de enseñanza básica/infantil de Foz de Iguazú.</p> <p>Docentes formadoras.</p> <p>Familia de estudiantes.</p> <p>Refugiados/inmigrantes/migrantes.</p> <p>Comunidad/organizaciones de barrio (oferta de cursos de lenguas).</p>

Fuente: Elaboración propia.

Una formación docente permanente desde el paradigma *sentipensante*

Para entender, entonces, la organización de la metodología y la planificación del programa, reflexionamos sobre el concepto de formación docente, primero de una forma general para luego detenernos en lo particular.

A lo largo de los años, el concepto de formación se empleó en la literatura especializada con diversos significados: capacitación, desarrollo profesional, formación continuada, formación permanente, formación en servicio, entre otros. Gatti (2008) recuerda que a lo largo de los últimos diez años el número de oferta de formación

¹⁰Con futura implementación de la enseñanza del guaraní en los barrios de las escuelas. Estos cursos se iniciarán en agosto de 2020.

permanente creció considerablemente ya sea en cursos de extensión, programas, u oferta de diversos cursos en la modalidad virtual. Para la autora Gatti (2008, p. 58), “a educação continuada foi colocada como aprofundamento e avanço nas formações dos profissionais. Incorporou-se essa necessidade também aos setores profissionais da educação, o que exigiu o desenvolvimento de políticas nacionais ou regionais em resposta a problemas característicos de nosso sistema educacional”. Chamon (2014) afirma que el sentido general de la terminología formación es muy antiguo y designa un producto y un proceso; ya el sentido pedagógico es más reciente y comienza a ser corriente en la década del 50; sin embargo, es en los años 60 cuando la palabra adquiere el significado por la cual la conocemos en la actualidad.

De la misma manera, conforme señalan Bazan y Gonzalez (2008), la formación docente derivó de un modelo de aprendizaje que prioriza la transmisión de contenidos por disciplinas, lo que determinó que la formación y en especial la formación permanente también reprodujese este modelo. Según estos autores, surge en los años 70 y 80 un cambio en el paradigma de los modelos de formación docente con propuestas que introducen mudanzas como la mayor colaboración y participación en los programas de formación por parte de los y las docentes, ahora considerados como facilitadores en el diseño de currículos y no apenas como meros técnicos/as.

Cachapuz (2003) afirma que uno de los tantos legados que el último siglo nos dejó en relación a la formación docente permanente se refiere a tres perspectivas, siendo el constructivismo, la reflexión y la interacción con la comunidad. Para el autor:

O traço essencial da mudança de que precisamos passa por uma lógica de formação contínua centrada no complemento de saberes proporcionados pela formação inicial (isto é, o que ficou pelo caminho ou se tornou obsoleto) - frequentemente levada a cabo com base em iniciativas avulsas e não poucas vezes servindo mais os interesses das instituições de formação do que os professores a quem ela se dirige - para uma lógica de aprendizagem ao longo da vida articulando harmoniosamente saberes acadêmicos e epistemologias das práticas dos professores, lógica essa implicando necessariamente uma visão sistêmica da formação. (CACHAPUZ, 2003, p. 453).

Desde este principio decimos pensar el programa de formación, ya que entendemos que el autor al referirse a una visión sistémica de la formación tiene en cuenta los saberes docentes, las políticas educativas, la formación inicial, y la gestión, desde una visión que envuelva los saberes docentes. Este concepto se enlaza con la propuesta de racionalidad crítica, propuesta por Diniz-Pereira (2011, p. 27). El autor al

referirse a la formación inicial describe tres modelos que se basan en la propuesta de una racionalidad crítica: “el modelo socio-constructivista; el modelo emancipador o transgresor y el modelo ecológico crítico”. Modelos que, de cierta forma, están asociados a la concepción freireana:

O que me interessa agora, repito, é alinhar e discutir alguns saberes fundamentais à prática educativo-crítica ou progressista e que, por isso mesmo, devem ser conteúdos obrigatórios à organização programática da formação docente. Conteúdos cuja compreensão, tão clara e tão lúcida quanto possível, deve ser elaborada na prática formadora. É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. (FREIRE, 1996, p. 12).

En igual sentido, el modelo emancipador discutido por Hooks (2013) pauta una educación basada en prácticas interculturales que se propongan des/construir padrones y sistemas, así como trabajar con la perspectiva de comunidades de aprendizajes. Esta concepción está unida a la propuesta de Fals Borda (1986) al pensar la acción participativa desde el carácter social de transformación del territorio, y se enmarca en la metodología adoptada por el programa pedagogía de frontera.

Para el sociólogo colombiano, esta condición se relaciona con la identidad, al ir viviendo, y al reconocimiento como personas transformadoras.

[...] la relación participativa de sujeto/sujeto obviamente rompe las relaciones de subordinación, explotación, opresión y manipulación que aparecen en nuestras sociedades en muchos aspectos de la vida cotidiana [...] la familia (machismo, paternalismo), la educación (magister dixit), la medicina (enfermo-cliente), la economía (el trabajador-máquina) y, por supuesto, también a la política. En este caso, se rompen las tradicionales relaciones impositivas del caudillo (gamonal, coronel, cacique) sobre su cauda, las de las maquinarias de los dirigentes sobre los dirigidos, y también los mecanismos de imposición de vanguardias soberbias sobre las bases a las que han considerado como masas moldeables, a las que llevan el monopolio sectario de su verdad. (FALS BORDA, 1986, p. 11).

Son prácticas que el autor denomina como sentipensantes, aquellas que saben conjugar la razón con el corazón. Al pensar en prácticas sentipensantes entendemos que las culturas siempre son dinámicas y que en el espacio escolar surgen nuevas estrategias de sentido que desafían la lógica monocultural y la hegemonía de la cultura dominante.

Para Rodríguez de Araújo (2017, p. 7):

É primordial o resgate, no âmbito educacional, de sentimentos, valorização e afetividade, a partir da inovação nos métodos de ensino que capacitam os alunos para o processo de consciência de si mesmo, principalmente no que se refere à compreensão das identidades étnico raciais. O entendimento sobre as dimensões identitárias deve considerar não só a diversidade sociocultural a qual caracteriza os grupos e povos, como também a consciência sobre as diversidades subjetivas.

En las diversas acciones formativas realizadas desde 2016, se debatieron conceptos de importancia para planificar una política educativa de frontera, entre ellos se destacaron la relación de una práctica reflexiva en la formación permanente docente, una escucha atenta desde la llegada del estudiante hasta un diálogo efectivo con la SMED, y la necesidad de conocimiento de la cultura de todos los estudiantes. La posibilidad de crear espacios sensibles a las realidades del contexto atravesados por la empatía cultural y la recepción inicial a través del afecto se significa en una sociedad que a pesar de multicultural se configura desde el sistema excluyente. Las prácticas sentipensantes pueden ser pensadas determinando las estrategias formativas en los programas de formación docente de carácter permanente.

Conclusiones (inconclusas)

El trabajo realizado durante 2016 nos permitió observar y reflexionar que el municipio debe realizar la memoria histórica de sus estudiantes inmigrantes, reconociéndolos/as como personas con plenos derechos, otorgándoles voz en sus políticas públicas educativas. Los programas de formación docente permanente deben posibilitar una reflexión desde la condición de docentes fronterizas en interrelación con los procesos históricos, sociales y culturales del territorio desde el lugar afectivo que la frontera también ocupa.

En segundo lugar, debe considerarse un lugar transcultural/entre lugar, que posibilite el reconocimiento de la interculturalidad desde el lugar de frontera, diferente de otros procesos interculturales y que además se corresponda de forma singular con las realidades de cada frontera. Las docentes contemplan la posibilidad de nuevos sentidos a partir del contacto de las culturas, a partir del diálogo y la solidaridad, reconociendo además las asimetrías presentes en las relaciones de poder.

En el año de 2019 caminamos hacia la planificación e implementación de lenguas en las escuelas municipales, sin embargo aún nos enfrentamos con diversas resistencias que provienen de paradigmas entre lenguas consideradas de prestigio, como el inglés, y lenguas minorizadas, como el guaraní y también el español, a pesar de ser/estar en la frontera.

La ciudad de Foz de Iguazú es multicultural y diversa pero aún debe avanzar por el camino hacia una ciudad transcultural. En este sentido, tal vez, un camino posible para la formación docente permanente en la frontera sea partir de una pedagogía sentipensante, esto es, en la sensibilización de los problemas cotidianos que enfrentan las docentes que actúan en la frontera por medio de la empatía y la solidaridad, en el equilibrio de la razón y el corazón en la construcción crítica del pensamiento hacia el camino de una educación transformadora.

Referencias

ARAUJO, Vanessa Rodriguez de. Saber quem se é: uma proposta pedagógica decolonial e sentipensante. **Revista SURES**, Ano: 2017, fev, n. 9, p.71-84. Disponível em: <https://ojs.unila.edu.br/ojs/index.php/sures>. Acesso em: 17 de dez. de 2020.

BALDISSERA, Adelina. Pesquisa-ação: uma metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo. **Sociedade em Debate**, Pelotas, v. 7, n. 2, p. 5-25, ago. 2001.

BAZAN, Domingo; GONZALEZ, Loreto: Pedagogía de la formación docente: modelos, relevancia y acuerdos. **Revista de Pedagogía Crítica Paulo Freire**, n. 6, p. 65-80, 2008.

BLANCO, Matias Ariel; CARVALHAL, Pereira Tatiana; CHICHOSKIL, Liane; FIOROTTI, Lima, Cintia, TALLEI, Jorgelina Ivana: **Documento norteador para estudantes internacionais na rede de ensino municipal de Foz de Iguazú (en impresión)**.

CACHAPUZ, Antonio F. Do que temos, do que podemos ter e temos direito a ter na formação de professores: em defesa de uma formação em contexto. *In*: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003, p. 451-464.

CHAMON, Edna Maria Querido de Oliveira. Representações sociais da formação docente em estudantes e professores da Educação Básica. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 303-312, mai./ago. 2014.

DINIZ-PEREIRA, Julio Emilio. A pesquisa dos educadores como estratégia para a construção de modelos críticos de formação docente. *In*: DINIZ-PEREIRA, Julio

Emilio; ZEICHNER, Kennet (orgs.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. São Paulo: Autêntica, 2011, p. 11-42.

EKG, Ezequiel Ander. **Repensando la investigación-acción-participativa**. México: El Ateneo, 1990.

FALS BORDA, Orlando. Reflexiones sobre democracia y participación. **Revista Mexicana de Sociología**, v. 48, n. 3, p. 7-14, 1986.

FREIRE, Paulo. **Cartas a quien pretende enseñar**. Madrid: Siglo XXI, 1994.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernadete Angelina. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.

HISTÓRICO Institucional. **AMOP**. 13/09/2019. Disponível em: <https://www.amop.org.br/detalhe-da-materia/info/historico/16368>. Acesso em: 05 de jan. de 2020.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA ESTATÍSTICA. **Censo demográfico: resultados preliminares**, Foz do Iguaçu.

Secretaria de Municipal de Educação de Foz de Iguaçu. **Lei nº. 4.341**, de 22 de junho de 2015. Plano de Educação Municipal de Foz de Iguaçu. Foz do Iguaçu, 2015.

Secretaria municipal de Educação; Grupo de Pesquisa Língua(gem), Política e Cidadania, da Universidade Federal da Integração Latinoamericana (UNILA). **Protocolo de acolhimento de estudantes imigrantes na rede municipal de ensino – Foz do Iguaçu**: Secretaria Municipal de Educação da cidade de Foz de Iguaçu-SEED, 2020.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, conocimiento y decolonialidad. **Signo y pensamiento**, v. 46, n. 24, p. 39-50, ene./jun. 2005.

Recebido: 01/06/2020.

Aceito: 02/09/2020.

Publicado: 20/12/2020.