



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MARA LUCINÉIA MARQUES CORREA BUENO

**POLÍTICA SUPRANACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O
PROGRAMA ESCOLAS INTERCULTURAIS DE FRONTEIRA (PEIF) NA FAIXA
DE FRONTEIRA BRASIL/PARAGUAI**

**DOURADOS/MS
2019**



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MARA LUCINÉIA MARQUES CORREA BUENO

**POLÍTICA SUPRANACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O
PROGRAMA ESCOLAS INTERCULTURAIS DE FRONTEIRA (PEIF) NA FAIXA
DE FRONTEIRA BRASIL/PARAGUAI**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, nível de Doutorado, da Faculdade de Educação (FAED), da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

Orientadora: Profa. Dra. Elisângela Alves da Silva Scaff.

**DOURADOS/MS
2019**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

B928p Bueno, Mara Lucineia Marques Correa
Política Supranacional de Formação de Professores:: O Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF) na Faixa de Fronteira Brasil/Paraguai [recurso eletrônico] / Mara Lucineia Marques Correa Bueno. -- 2019.
Arquivo em formato pdf.

Orientadora: Elisângela Alves da Silva Scaff.
Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal da Grande Dourados, 2019.
Disponível no Repositório Institucional da UFGD em:
<https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio>

1. Política educacional. 2. Políticas de formação de professores. 3. Educação de fronteira. I. Scaff, Elisângela Alves Da Silva. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MARA LUCINÉIA MARQUES CORREA BUENO

**POLÍTICA SUPRANACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA
ANÁLISE DO PROGRAMA ESCOLAS INTERCULTURAIS DE FRONTEIRA (PEIF)
NA FAIXA DE FRONTEIRA BRASIL/PARAGUAI**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, nível de Doutorado, da Faculdade de Educação (FAED), da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

Orientadora: Profa. Dra. Elisângela Alves da Silva Scaff.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Elisângela Alves da Silva Scaff – Orientadora
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

Profa. Dra. Andréia Nunes Militão
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Prof. Dr. Fábio Perboni
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

Profa. Dra. Giselle Cristina Martins Real
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

Profa. Dra. Kellcia Rezende Souza
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

RESUMO

Esta tese tem como objeto de estudo o Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF) compreendido como uma política supranacional na fronteira do Brasil com o Paraguai, mas, especificamente, no município de Ponta Porã, localizado no estado de Mato Grosso do Sul com Pedro Juan Caballero, no Paraguai. O problema de pesquisa foi sintetizado na seguinte questão: quais são as contribuições do PEIF para a formação continuada de professores das escolas de fronteira no que se refere à integração regional e ao multilinguismo? O objetivo da investigação consiste em analisar o PEIF como uma política supranacional de formação continuada para os educadores com vista à integração regional e ao multilinguismo. Em termos metodológicos a tese propõe a avaliação de uma política educacional e seus possíveis impactos (BAKER, 2000), para tanto fez uso da pesquisa documental (CELLARD, 2014) e análise de conteúdo (BARDIN, 2016). Visando subsidiar os levantamentos teóricos, realizou-se entrevistas (DUARTE, 2004) com o ex-coordenador do PEIF/MEC, a ex-coordenadora do PEIF/UFGD e a direção da Escola Estadual João Brembatti Calvoso, além da organização de um grupo focal (MORGAN, 1988) composto por sete profissionais, dentre eles: docentes, articuladores, tutores e coordenação pedagógica, que foram envolvidos na execução do Programa na escola pesquisada. Para as análises das entrevistas e do grupo focal, optou-se por classificar as informações em três categorias (SALDAÑA, 2013), que são: financiamento e a organização curricular, integração regional e política de formação continuada de professores. Diante do cenário apresentado pelas categorias e a relação estabelecida com a literatura na área, pode-se considerar que o PEIF se apresentou ineficaz como uma política de formação continuada desses profissionais na fronteira pesquisada, por não apontar contribuições significativas ao processo de integração regional e ao desenvolvimento do multilinguismo.

Palavras-chave: Política educacional. Políticas de formação de professores. Educação de fronteira.

ABSTRACT

This thesis has as object of study the Intercultural Frontier Schools Program (PEIF), understood as a supranational policy on the Brazilian border with Paraguay, but specifically in the town of Ponta Porã, located in the state of Mato Grosso do Sul with Pedro Juan Caballero, in Paraguay. The research problem was synthesized in the following question: what are the contributions of PEIF to the continuous training of frontier schoolteachers in regional integration and multilingualism? The aim of the research is to analyze the PEIF as a supranational policy of continuing education for teachers with a view to regional integration and multilingualism. In methodological terms, the thesis proposes the evaluation of an educational policy and its possible impacts (BAKER, 2000), therefore made use of documentary research (CELLARD, 2014) and content analysis (BARDIN, 2016). In order to support the theoretical surveys, interviews were conducted (DUARTE, 2004) with the former coordinator of the PEIF/MEC, the former coordinator of the PEIF/UFGD and the school's direction of the João Brembatti Calvoso State School, as well as a focal group (MORGAN, 1988) composed of seven professionals, among them: teachers, articulator, tutor and pedagogical coordination involved in the execution of the Program in the researched school. In order to carry out the analysis of the interviews and the focal group, we chose to classify the information into three categories (SALDAÑA, 2013), which are: financing and curricular organization, regional integration and policy of continuous teacher training. Given the scenario presented by the categories and the relation established with the literature in the area, it can be considered that the PEIF was ineffective as a policy of continuous teacher training in the frontier researched for failing to point out significant contributions to the regional integration process and to the development of multilingualism.

Key words: Educational policy. Teacher training policies. Border education. Supranational education policy.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por estar sempre à frente de todos os desafios postos em minha vida;

À Profa. Dra. Elisângela Alves da Silva Scaff, grande mestra, pela orientação na elaboração dessa tese e pelas palavras de incentivo;

Aos professores do curso de pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação (FAED), da Universidade Federal da Grande Dourados, pelo conhecimento compartilhado ao longo dos créditos desse doutorado;

Aos professores, Andréia Nunes Militão, Fábio Perboni, Giselle Cristina Martins Real, Kellcia Rezende Souza e Maria Alice de Miranda Aranda, pelo aceite do convite em fazer parte da banca examinadora dessa tese, bem como pela ajuda e pela colaboração nessa pesquisa;

Ao meu esposo Lesley Soares Bueno, pelo amor, palavras de carinho, motivação e incentivo nessa fase de doutoramento, da mesma maneira pela compreensão nos momentos de ausência;

À Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, pela concessão do afastamento integral das minhas atividades, o que oportunizou minha dedicação exclusiva ao Programa de Pós-graduação;

À Escola Estadual João Brembatti Calvoso, em especial à Diretora e às professoras participantes da pesquisa, por aceitarem prontamente em colaborar, fornecendo dados;

À minha querida ex-aluna do Curso de Pedagogia da UFMS, Campus de Ponta Porã, e amiga de profissão Jadiane Maciel Ajala, pela ajuda desmedida e palavras de incentivo;

Aos meus pais, Aildo e Maria, por sempre me apoiarem e pela compreensão nos momentos de ausência;

Às amigas Josiane e Tatiana por toda ajuda, trocas, incentivo e carinho durante esse percurso;

Aos colegas de doutorado, pelas trocas de conhecimento e amizade ao longo desse curso;

Ao Grupo de Estudos e Pesquisa “Estado, Política e Gestão da Educação” (GEPGE),
por todo conhecimento compartilhado;

Aos técnicos da Faculdade de Educação da UFGD, em especial à Valquíria e Eliza pela
ajuda.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 – Escala de evolução do PIB do Brasil (1960-2017) – U\$.....	95
Gráfico 02 – Escala de evolução do PIB do Paraguai (1960-2017) – U\$	96
Gráfico 03 – Taxas de acesso aos diferentes níveis de ensino por países selecionados da América Latina, 1993-2000.....	145

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Diagrama da estrutura do Setor Educacional do Mercosul.....	52
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Relação de teses sobre educação de fronteira (2006 – 2017).....	25
Quadro 02 – Relação de dissertações sobre educação de fronteira (2011 – 2018).....	26
Quadro 03 – Ciclos de Codificação propostos por Saldaña (2013)	32
Quadro 04 – Configuração do PEIF em Mato Grosso do Sul (2014)	103
Quadro 05 – Participantes do PEIF sob a responsabilidade da UFGD	104
Quadro 06 – Cidades e escolas que participaram do PEIF em 2014.....	131
Quadro 07 – Módulos ofertados pelo PEIF/UFGD.....	135
Quadro 08 – Matrículas da rede estadual de ensino do município de Ponta Porã (MS).....	162
Quadro 09 – Matrículas por etapa na Escola Estadual João Brembatti Calvoso do município de Ponta Porã (MS)	163
Quadro 10 – Relação entre objetivos, questões de pesquisa e suas categorias	244

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Resultados da Finlândia no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) - 2000	199
Tabela 02 – IDEB do 1º ao 5º ano do ensino fundamental em Mato Grosso do Sul e na E.E. João Brembatti Calvoso.....	203

LISTA DE SIGLAS

AID	Agência para o Desenvolvimento Internacional
ALCA	Área de Livre Comércio das Américas
APEC	Cooperação Econômica da Ásia e do Pacífico
ASEAN	Associação das Nações do Sudoeste Asiático
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CCM	Comissão de Comércio do Mercosul
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CF	Constituição Federal
CFE	Conselho Federal de Educação
CMC	Conselho do Mercado Comum
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CPC	Comissão Parlamentar Conjunta
CRCA	Comissões Regionais Coordenadores de Área
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Profissionais do Magistério
EaD	Educação a distância
EFTA	Associação Europeia de Comércio Livre
EGB	Educación General Básica
EPA	Ensino via Projeto de Aprendizagem
FCES	Foro Consultivo Econômico-Social
FEM	Fundo de Financiamento do Mercosul
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação
GATS	General Agreement on Trade in Services
GMC	Grupo Mercado Comum

IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPOLE	Instituto de Investigação e Política Linguística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
LOA	Lei Orçamentária Anual
MDE	Manutenção e Desenvolvimento da Educação
MEC	Ministério da Educação
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
MS	Mato Grosso do Sul
NAFTA	Acordo de Livre Comércio da América do Norte
OEA	Organização dos Estados Americanos
OEI	Organização dos Estados Íbero-americanos
OREALC	Oficina Regional de Educação para a América Latina e o Caribe
PANFOR	Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica
PAR	Programa de Ações Articuladas
PDDE	Programa Dinheiro Direto nas Escolas
PEBF	Programa Escolas Bilíngues de Fronteira
PEIBF	Projeto Intercultural de Fronteira
PEC	Proposta de Emenda Complementar
PEIF	Programa Escolas Interculturais de Fronteira
PEM	Planos de Educação do Mercosul
PIB	Produto Interno Bruto
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PME	Programa Mais Educação
PNB	Produto Nacional Bruto
PPA	Plano de trabalho
PPP	Projeto Político Pedagógico
RME	Reunião dos Ministros da Educação do Mercosul
SADC	Comunidade para o Desenvolvimento da África Austral
SAM	Secretaria Administrativa do Mercosul

SEB	Secretaria de Educação Básica
SED	Secretaria Estadual de Educação
SEM	Setor Educacional do Mercosul
SIC	Sistema de Informação e Comunicação
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciências e Cultura
UNILA	Universidade Federal da Integração Latino-Americana
USAID	Agência dos Estados Unidos da América para o Desenvolvimento Econômico
USMCA	Acordo Estados Unidos-México-Canadá

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
I. GLOBALIZAÇÃO E A CONSTRUÇÃO DE AGENDA PARA A INTEGRAÇÃO REGIONAL ENTRE PAÍSES SUL-AMERICANOS.....	37
1.1. Globalização, Integração Regional e Mercosul	37
1.2. A constituição do Mercosul como um elemento de integração regional	45
1.3. Composição e estrutura institucional do Setor Educacional do Mercosul (SEM)	49
1.3.1. As reuniões do SEM e seus impactos nas políticas educacionais	53
1.4. Planos de Ação do Setor Educacional do Mercosul (SEM) e a relação com as Conferências Internacionais para o desenvolvimento da Educação	68
II. O PROGRAMA ESCOLAS INTERCULTURAIS DE FRONTEIRA (PEIF) COMO ELEMENTO INTEGRADOR FRONTEIRIÇO.....	78
2.1. Antecedentes do PEIF	78
2.2. Criação e estrutura do PEIF	83
2.3. PEIF: as relações estabelecidas entre MEC, universidades e escolas.....	89
2.4. O Estado de Mato Grosso do Sul (Brasil) e o Paraguai: desafios educacionais em uma fronteira seca	92
2.4.1. A realidade organizacional do PEIF na região sul do Mato Grosso do Sul	103
III. O PEIF COMO UMA POLÍTICA DE INTEGRAÇÃO INTERCULTURAL NA FRONTEIRA DO BRASIL COM O PARAGUAI.....	109
3.1. A formação de professores e o PEIF como política de fronteira	110
3.2. O MEC, a universidade e a escola: financiamento e organização curricular do PEIF..	122
3.3. O PEIF e o processo de integração regional	139
3.4. Primeiras considerações	158
IV. A EXPERIÊNCIA DO PEIF COMO POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA FRONTEIRA DO BRASIL COM O PARAGUAI.....	161
4.1. Caracterização do ambiente de pesquisa.....	161
4.2. Caracterização dos sujeitos participantes da pesquisa	165
4.3. A política de formação continuada de professores e a experiência da Direção em uma escola de fronteira.....	166
4.3.1. O PEIF e sua organização enquanto política de formação de professores	169
4.4. A formação continuada e a experiência dos professores	189
4.4.1. Contribuições do PEIF à Escola após sua descontinuidade	200
4.5. Considerações parciais	207
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	210
REFERÊNCIAS	2209
APÊNDICES	243
ANEXOS.....	250

INTRODUÇÃO

O Brasil é o maior país da América do Sul, apresentando uma extensão territorial de 8.510.820,623 km², com cerca de 208.494.900 habitantes (IBGE, 2018) e possui uma região de faixa fronteiriça total de 23.086 quilômetros, dos quais 15.719 quilômetros em vias terrestres e 7.367 quilômetros marítimos, bem como faz fronteira com quase todos os países localizados no continente sul-americano como: Venezuela, Guiana, Suriname, Guiana Francesa, Colômbia, Peru, Bolívia, Paraguai, Argentina e Uruguai, menos o Chile e o Equador (TORCHI E SILVA, 2016).

A faixa de fronteira terrestre corresponde a 150 quilômetros de largura, abrangendo 588 municípios brasileiros, de um total de 5.570. Os estados e os países de fronteira são: Amapá (Guiana Francesa e Suriname), Pará (Guiana), Roraima e Amazonas (Venezuela), Amazonas (Colômbia), Acre e Amazonas (Peru), Acre, Rondônia, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul (Bolívia), Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul (Argentina), Rio Grande do Sul (Uruguai), Mato Grosso do Sul e Paraná (Paraguai). Essa realidade territorial denota a peculiaridade brasileira, que conta ainda na economia com um Produto Interno Bruto (PIB) total de U\$ 1.795.926 e um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,759 (IBGE, 2016), apresentando-se como a maior e mais desenvolvida economia da sul-americana (MARIANO et al., 2015).

Logo, percebe-se que o Brasil tem especificidades que o caracterizam como um país de vasta extensão territorial e fronteiriça. Dessa forma, a integração regional representa um elemento importante para justificar a circulação de pessoas, bens e serviços, além de construir um espaço regional integrado no subcontinente, como salienta Vizentini (2007).

Para Mariano et al. (2015) a integração regional se relaciona inicialmente aos discursos governamentais que ressaltam a relevância do conceito de pertencimento à região para a construção de um futuro comum, bem como à superação de desafios em cada país envolvido nesse processo. Os autores então avaliam que integrar países que possuem interesses afins simboliza superar possíveis desavenças e valorizar seus bens e seus serviços, para, assim, “utilizar esses instrumentos regionais como importantes mecanismos de inserção internacional e de adequação ao sistema internacional, marcado pela globalização” (MARIANO et al., 2015, p. 36) garantindo a competitividade internacional.

Para tanto, blocos econômicos começaram a se formar e encontros foram marcados para discutir a integração entre países. Pode-se citar como exemplo a Cúpula de Viena¹, realizada em 2006, que foi organizada, assim como a dos anos de Rio (1999), Madri (2002) e Guadalajara (2004), para selar acordos comerciais, mas acima de tudo para garantir um processo de integração em todas as áreas entre União Europeia, América Latina e Caribe (TREIN; CAVALCANTI, 2007).

Ao direcionar a organização dos blocos para a América do Sul, é possível mencionar a criação em 1991, do Mercado Comum do Sul (Mercosul), foco dessa pesquisa, por meio da assinatura do Tratado de Assunção, que tinha a intenção de promover o desenvolvimento econômico dos países membros (a princípio: Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai), com a livre circulação de bens, serviços e fatores produtivos entre as nações. Souza (2017) salienta que a constituição do Mercosul representou um marco na institucionalização do movimento em curso no âmbito global, ou seja, um novo contexto político e econômico estava se instaurando em uma perspectiva integracionista. Para Vizentini (2007, p. 82):

[...] o Mercosul representou o primeiro processo de integração sul-americano, e, também, latino-americano, a obter resultados concretos e a abrir alternativas regionais para uma melhor inserção internacional dos países do cone sul, nos quadros de uma ordem mundial emergente.

Para Draibe (2007), o grande passo no processo de integração regional foi dado quando os países do bloco selaram o compromisso de integrar valores do Estado de Direito, da democracia e dos direitos humanos, de forma mais ampla, no modelo de desenvolvimento econômico regional estabelecido, a partir daquele momento pautado pela justiça e pela equidade. Para Souza (2017), a formação dos blocos marcou a nova ordem mundial ocorrendo a multipolarização, ou seja, a ramificação do poder. Dessa forma, a integração entre as nações transcendeu as vias econômicas e chegou à educação com a instauração no âmbito do Mercosul do Setor Educacional do Mercosul (SEM), o qual tinha a missão de integrar as nações por meio de ações que buscassem uma aproximação educacional entre países vizinhos. Como afirma Pereira (2016),

[...] o espanhol, o português e o guarani são línguas oficiais dos Estados-Nação que compõem a América do Sul, mas na região transfronteiriça são línguas em contato em que há alternâncias nos usos de ambos os códigos

¹ Propunha-se a promover a aproximação entre as sociedades civis em todas as áreas passíveis de serem integradas. No entanto, desde então, as partes envolvidas nas negociações vêm enfrentando dificuldades para uma efetiva implementação daquele projeto na sua formulação original (TREIN; CAVALCANTI, 2007, p. 66).

com propósitos comunicativos e identitários. É possível encontrar frequentemente na fronteira, ainda, fenômenos de mescla linguística e de empréstimos em uma ou outra direção (PEREIRA, 2016b, p. 102).

Essa situação evidencia que a peculiaridade entre países vizinhos transcende as barreiras econômicas e políticas, vão além ao tratar da diversidade cultural e linguística que permeiam as nações. E, por isso, pode-se considerar um desafio a execução de políticas públicas que tragam resultados satisfatórios. Nesse sentido, Real (2018) chama atenção para o fato que o processo de globalização e internacionalização² busca promover “fluxos de pessoas, valores, cultura, conhecimentos, enfim, educação, rompendo as tradicionais fronteiras regionais, pode levar à competição ou à cooperação” (REAL, 2018, p. 171).

Para tanto, os países membros do Mercosul viram na educação uma oportunidade de alavancar a integração regional e dessa forma, instituiu-se o Planos de Ação do SEM, sendo que o primeiro foi aprovado, com vigência de cinco anos, pelo Setor para o período de 2001 a 2005. Esse Plano propunha o desenvolvimento de projetos educacionais, inicialmente entre escolas do Brasil e da Argentina. Então, em 2005, por meio de um projeto bilateral, instituiu-se o Programa de Escolas Bilíngues de Fronteira (PEBF) como a primeira política de formação continuada de professores com foco nessa realidade regional.

Essa política educacional ambicionava favorecer a integração e a construção de uma identidade regional bilíngue, bem como intercultural (PEREIRA, 2016b). O projeto se transformou em Programa e estendeu o atendimento, posteriormente, para o Uruguai e o Paraguai. E, novamente, enfatiza-se que essa pesquisa está centrada na América do Sul, mais especificamente nas articulações do Mercosul com a criação do SEM, limitando olhar para a realidade do Brasil com o Paraguai, na fronteira de Ponta Porã, no Mato Grosso do Sul (MS), Brasil, com Pedro Juan Caballero, no Departamento del Amambay, Paraguai.

A partir de 2012, instituiu-se o Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF) por meio da Portaria n.º 798/2012, como uma política supranacional, agora com status de programa e com o estabelecimento de parcerias entre as universidades públicas, secretarias estaduais e municipais de educação e escolas para o desenvolvimento das formações continuadas para os docentes participantes do Programa. Cumpre, salientar que uma política supranacional de educação “se centra en el estudio de las políticas educativas de los organismos internacionales” (VALLE, 2012, p. 117), ou seja, trata-se do estudo das políticas

² Para Real (2018), o termo se refere às ações sem interesses comerciais e Knight (2004) complementa que o termo diz respeito ao processo de integração em dimensão internacional das funções de docência, de pesquisa e de serviços vinculados às instituições de ensino superior.

educacionais em âmbito internacional. O PEIF será o objeto de estudo nessa tese, apresentando sua execução como uma política de formação desses profissionais na fronteira de Ponta Porã (Brasil) com Pedro Juan Caballero (Paraguai).

Nesse contexto, como a formação continuada para docentes representa um viés base para essa investigação, cabe salientar que a instituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), sancionado pela Lei n.º 11.494/2007 e pelos Decretos n.º 6.253 e 6.278/2007, viabilizou políticas de incentivo a formação em exercício de professores. Bauer (2010) enfatiza que antes do FUNDEB houve o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), ambos vieram para expandir as possibilidades dos sistemas educacionais ao destinar recursos específicos para a implementação das formações.

Primeira iniciativa de política de fundos, estabelecida após o período da redemocratização no Brasil, o Fundef subvinculou 60% dos recursos destinados ao ensino fundamental à formação e ao desenvolvimento dos professores, enquanto o Fundeb manteve a mesma subvinculação de recursos para a formação, ampliando-a a todos os professores de educação básica (BAUER, 2010, p. 231).

Contudo, o Decreto n. 6.755/2009, substituído pelo Decreto n.º 8.752/2016, dispõe sobre a Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica (PANFOR), instituindo políticas para a realização de formação para professores tanto na formação inicial quanto continuada vinculada ao Programa de Ações Articuladas (PAR). Assim, Barreto (2015) enfatiza que a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior (CAPES), vinculada ao Ministério da Educação (MEC), instituiu em 2009 um conjunto de ações de incentivo a formação inicial e em exercício de docentes em parceria com as Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e secretarias de educação de estados e municípios.

Marcelo (2009, p. 09) utiliza o termo “desenvolvimento profissional de professores” para referenciar formação inicial e continuada. Ao tratar de formação continuada de docentes, o mesmo autor enfatiza que o desenvolvimento profissional pretende provocar mudança no conhecimento e crenças dos educadores e, conseqüentemente, há alterações nas práticas pedagógicas adotadas em sala de aula.

Dalben (2014) salienta que um professor que participa de formação continuada torna-se capaz de tomar decisões importantes diante da realidade em que se insere. O pesquisador

ainda complementa que a articulação entre as políticas nacionais e intersetoriais trazem benefícios para o exercício qualificado da ação docente.

Nessa perspectiva, Borges (2014) destaca as especificidades fronteiriças, como a presença de crianças brasileiras e paraguaias em um mesmo espaço educativo, ou seja, a sala de aula:

[...] pensando na importância da diversidade social e cultural e na necessidade de os professores refletirem sobre essas situações multifacetadas da sociedade, que se constituiu o Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF), como uma das ações necessárias para a construção e o fortalecimento de políticas educacionais voltadas à faixa de fronteira do Brasil, a partir da possibilidade de integração de todos os processos educativos da escola, com vistas à construção de um projeto político pedagógico que tenha como ponto de partida a interculturalidade (BORGES, 2014, p. 08).

Borges (2014, p. 10) ainda enfatiza que “torna-se importantíssimo que professores conheçam e valorizem as realidades locais, levando em conta os aspectos históricos, socioculturais, linguísticos e identitários das comunidades”. Sendo assim, a diversidade presente na região de fronteira precisa ser trabalhada em sala de aula pelos docentes e o PEIF busca por meio da formação continuada valorizar essa realidade. Denota-se, portanto, a necessidade de políticas educacionais para as cidades de fronteira que garantam a efetivação do direito à educação, conforme enfatiza Assis (2016):

[...] as fronteiras físicas e culturais permanecem, pois o ordenamento jurídico traz novos avanços e conquistas, mas, no caso brasileiro, ainda permanece a inoperância das políticas de garantias de direitos aos povos de fronteira, em especial às crianças que estão em espaços de fronteira política, entre os dois países e várias línguas (ASSIS, 2016. p. 85).

Borges (2014) menciona que o PEIF foi desenvolvido por meio da educação integral nas escolas que aderiram ao Programa Mais Educação do Governo Federal e, assim, os professores atuantes nessas escolas receberiam formação continuada por meio de ações das universidades federais. Cumpre, salientar que o Programa Mais Educação foi instituído pela Portaria Interministerial n. 17, em 24 de abril de 2007 e visava fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens por meio de atividades socioeducativas no contraturno escolar.

E, ainda, a realização da formação continuada para docentes em exercício das escolas participantes do PEIF se estruturava conforme orientações do MEC, tendo como unidade formadora as universidades federais conveniadas. Cada instituição escolar tinha um tutor, que

era um professor da própria escola integrante do Programa. Assim, todos os participantes recebiam a formação continuada desenvolvida pelos professores universitários credenciados para atuar no PEIF. Em Mato Grosso do Sul havia duas universidades responsáveis pela formação dos professores em serviço: a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), a qual era responsável pela formação em municípios fronteiriços, como Bela Vista e Porto Murtinho (fronteira com o Paraguai) e Corumbá (fronteira com a Bolívia); e a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), que atendia aos municípios de Amambai, Antônio João, Aral Moreira, Coronel Sapucaia, Mundo Novo e Ponta Porã (todos na fronteira com o Paraguai). Vale ressaltar que o PEIF no MS encerrou suas atividades em 2015.

Quanto aos agentes formadores, Dourado (2015) pondera que para as metas e as estratégias previstas no Plano Nacional de Educação, aprovadas por meio da Lei n.º 13.005/2014, proporcionaram uma nova fase para as políticas de formação e de valorização docente. As discussões sobre o assunto com os diferentes atores do campo educacional e as deliberações da Conferência Nacional de Educação (CONAE) – 2010/2014 resultaram nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Profissionais do Magistério (DCNs), as quais “[...] enfatizam a necessária organicidade no processo formativo e sua institucionalização ao entender que o projeto de formação deve ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de ensino e instituições de educação básica [...]” (DOURADO, 2015. p. 307). Ou seja, quando aplicado à especificidade da fronteira, observa-se a relevância da realização do PEIF para esse contexto educacional buscando a articulação com o projeto pedagógico das escolas e a realidade cultural presente na região.

Para Sturza (2014, p. 24), em uma fronteira o desafio educacional recai em construir uma educação diferenciada e, no caso específico do MS, que apenas uma rua separa os dois países, compreender a realidade linguística requer preparo, pois se apresentam “características urbanas e de desenvolvimento social, bem como econômico que fazem a diferença sobre qual lado da fronteira é mais atrativo para os negócios, o comércio, o lazer etc”.

Outro desafio se remete à configuração inicial do PEIF para a realização das formações com os professores, isto é, levar os profissionais de educação a refletir sobre a realidade multifacetada da sociedade em que estão imersos e, assim, contribuir para a construção, bem como fortalecimento das políticas educacionais (BORGES, 2014). Barreto (2015. p. 695) enfatiza que a formação em serviço “contribui para afinar o discurso dos professores, servindo para sedimentar um ideário comum”.

A mesma autora destaca que a integração, promovida pelo PEIF, entre os dois países com o intercâmbio de escolas brasileiras e paraguaias, nas quais educadores do Brasil ministram aulas em escolas do Paraguai e vice-versa, promovem os “processos educativos da escola, com vistas à construção de um projeto político pedagógico que tenha como ponto de partida a interculturalidade” (BORGES, 2013, p. 08). Neste sentido, Beck et al. (2016) afirmam:

[...] o PEIF, desenvolvido nas escolas, pontuou a intencionalidade de desenvolver a articulação cultural entre os dois países. Assim, as turmas de primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental, bem como professores, coordenadores e direção participaram do trabalho pedagógico da escola brasileira desenvolvido em conjunto com a escola paraguaia. Ou seja, um dia por semana, ocorria o *Cruce*: o professor brasileiro cruzava a fronteira seca, ministrava aula na escola do Paraguai e o professor paraguaio lecionava na escola do Brasil, cada qual na sua língua materna. Nos demais dias da semana, as aulas eram dadas na língua do correspondente país (BECK et al., 2016, p. 04-05, grifo dos autores).

Nessa perspectiva, um aspecto relevante apontado pelos mesmos teóricos recai sobre os recursos disponibilizados para a execução do PEIF nas cidades de fronteira, já que havia um acordo de cooperação mútua entre os Ministérios da Educação de ambos os países e as instituições participantes do Programa, além dos investimentos previstos pelo Programa Mais Educação e o Programa Dinheiro Direto na Escola. Logo, analisar a configuração do PEIF como uma política supranacional entre Brasil e Paraguai possibilita compreender como a formação continuada específica para escolas de fronteira contribui para a integração regional e o multilinguismo.

A localidade foi escolhida por ter a única escola da região a aderir ao PEIF, a Escola Estadual João Brembatti Calvoso (Escola Calvoso). Tal unidade educacional, nos aspectos legais, por realizar as alterações necessárias na proposta pedagógica, aderir ao Programa Mais Educação e rever as práticas metodológicas ao introduzir o Ensino via Projetos de Aprendizagem (EPA) e os mapas conceituais, atendeu às condições presentes na Portaria n.º 798/2012. O PEIF representou uma ação de formação continuada para professores de educação básica atuantes em municípios de fronteira para escolas participantes do PEIF.

Cabe mencionar que o objeto de estudo dessa tese foi definido a partir da análise dos documentos oficiais, que resultaram na execução do PEIF como uma política supranacional de formação continuada para professores de fronteira e a articulação com o SEM. Essa investigação ainda busca nos dados empíricos os eventuais impactos dessa política na educação de fronteira e seus efeitos na prática. Vale ressaltar que não foi o objetivo do estudo

avaliar o processo de implementação da política supranacional, nem, tampouco, discutir os seus reflexos nas cidades e nas escolas que não modificaram sua proposta pedagógica e metodológica como proposto pelo Programa.

Essa pesquisa visa contribuir com o debate sobre a efetivação de uma política supranacional específica para a região de fronteira, o PEIF desenvolvido no Estado do Mato Grosso do Sul (MS), a partir do olhar dos envolvidos com o processo de execução destacando seu impacto na formação continuada de docentes sobre o cenário peculiar da fronteira do município de Ponta Porã com Pedro Juan Caballero.

Com base no aporte teórico inicial e nas particularidades enfrentadas pelos participantes do PEIF, definiu-se como problema central o seguinte questionamento: quais são as contribuições do PEIF para a formação continuada de professores das escolas de fronteira no que se refere à integração regional e ao multilinguismo?

Para auxiliar na busca por esta resposta outras perguntas secundárias são relevantes como: 1) A integração regional, advinda do processo de globalização instaurado no mundo, atingiu seu objetivo entre os países sul-americanos com a constituição do Mercosul e do Setor Educacional do Mercosul (SEM)? 2) O PEIF, como um Programa oriundo de uma política supranacional de formação continuada de professores, apresenta estrutura organizacional adequada para atender às especificidades da fronteira multilíngue do Brasil com o Paraguai? 3) Como os gestores envolvidos diretamente com o PEIF, do Ministério da Educação (MEC), da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e da direção da Escola Calvoso, desenvolveram as ações propostas pela Portaria n.º 798/2012? 4) A Escola Calvoso realizou um trabalho diferenciado, frente à realidade peculiar de fronteira seca, com a chegada do PEIF?

A presente tese tem como hipótese que a política supranacional, concretizada no âmbito do Setor Educacional do Mercosul, a partir do espaço privilegiado do *lócus* fronteiriço, consegue promover a formação de educadores como instrumento basilar para a consecução de seus objetivos, voltados para a integração regional, inclusive como estratégia de resolução da problemática do multilinguismo e da interculturalidade, que ainda integra o contexto dos países do bloco. Portanto, os professores de escolas localizadas em faixas de fronteira seriam peças chaves para a construção do sentimento de pertinência mercosulino a ser desenvolvido, tanto na concepção do programa PEBF quanto no PEIF. No processo de análise, que tem como fonte os próprios envolvidos, observou-se que o programa, apesar de sua avaliação positiva pelo alcance de seus resultados, foi encerrado pelas dificuldades do processo de gestão supranacional ou nacional.

Portanto, a pesquisa tem como objetivo geral analisar o PEIF como uma política supranacional de formação continuada para os docentes com vista à integração regional e ao multilinguismo. Para compreender esse movimento de formação em serviço de docentes fronteiriços, torna-se imprescindível entender as relações estabelecidas pela globalização que levou os países vizinhos a promover a integração regional no âmbito do Mercosul. Para tanto, os objetivos específicos são: a) Compreender o processo de globalização e a construção da agenda para a integração regional entre os países sul-americanos buscando os elos com a formação de professores; b) Analisar o PEIF como um Programa oriundo de uma política supranacional de integração regional aplicada à formação continuada para professores de fronteira; c) Avaliar o PEIF como um Programa resultante de uma política supranacional para a fronteira do Brasil com o Paraguai; d) Analisar as experiências com a execução do PEIF como um Programa oriundo de uma política supranacional e a formação continuada de professores na escola executora, a partir do olhar do envolvidos, na fronteira do Brasil com o Paraguai.

Dessa forma, apresenta-se como um primeiro fator que justifica a realização dessa pesquisa as inquietações pessoais decorrentes da atuação como educadora tanto na educação básica, quanto no ensino superior, no município de Ponta Porã (MS). E, assim, vivenciar em sala de aula a diversidade cultural entre os alunos, bem como sentir a necessidade de buscar teorias que subsidiassem a prática pedagógica.

Como segundo fator, destacam-se as inquietações sociais as quais recaem sobre presença de estudantes brasileiros e paraguaios, com suas línguas maternas, em um mesmo espaço educativo, ou seja, as salas de aulas de escolas brasileiras. Entende-se também que a formação continuada para professores que atendam as especificidades educacionais da região pode ser escassa, já que não são todas as instituições educacionais que recebem a formação continuada do PEIF, coordenada pelas universidades federais. Por esses motivos, tais aspectos representam fatores que podem interferir a efetivação da formação continuada específica para a região de fronteira, por isso a relevância de investigação em nível de doutorado.

Por fim, como um terceiro fator, essa investigação apresenta uma justificativa científica, pois há escassez de publicações que tratam da realidade educacional entre Argentina, Brasil, Uruguai e Paraguai e, ainda, que referenciam o PEIF como uma política de formação de professores na fronteira do Brasil com o Paraguai. E, a maioria das pesquisas encontradas relacionam-se a área de linguística. As teses encontradas estão disponíveis no Quadro 01.

Quadro 01 – Relação de teses sobre educação de fronteira (2006 – 2017)

Autor	Título	Ano	Programa de Pós-graduação
Eliana Rosa Sturza	Línguas de fronteiras e política de línguas: uma história das ideias linguísticas	2006	Doutorado em Linguística (Universidade Estadual de Campinas)
Maria Silva Cristofoli	Políticas de línguas estrangeiras na educação básica: Brasil e Argentina entre avanços e percalços	2010	Doutorado em Educação (Universidade Federal do Rio Grande do Sul)
Maria Lucia Torrecilha	A gestão compartilhada como espaço de integração na fronteira de Ponta Porã (Brasil) e Pedro Juan Caballero (Paraguai)	2013	Doutorado em Geografia (Universidade de São Paulo)
Sandra Aparecida Zotovici	A educação física no Programa Escolas Interculturais de Fronteira	2015	Doutorado em Educação Física (Universidade Estadual de Maringá)
Isaphi Marlene Jardim Alvarez	O (in)conômico hibridismo linguístico dos alunos na fronteira Brasil/Uruguai: o desafio docente	2016	Doutorado em Linguística (Universidade Católica de Pelotas)
Kelcia Rezende Souza	Direito à educação nos países membros do Mercosul: um estudo comparado	2017	Doutorado em Educação (Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”)

Fonte: Elaborado a partir do banco de teses da Capes, do IBICT e dos grupos de pesquisas do CNPq.

Há publicações de teses acerca da realidade da educação básica entre Brasil/Bolívia (CRISTOFOLI, 2010), sobre as línguas e as políticas de línguas na fronteira (STURZA, 2006), no que se refere às políticas de gestão para cidades brasileiras de fronteira internacional (TORRECILHA, 2013) e, ainda, sobre o hibridismo linguístico entre Brasil/Uruguai (ALVAREZ, 2016). Contudo, quando se fala do PEIF como uma política supranacional de formação continuada para professores no Estado de Mato Grosso do Sul e tendo como país vizinho o Paraguai não há publicações específicas. Muito menos pesquisas na literatura internacional, tendo como base de dados o *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), seja na – Argentina, Bolívia, Paraguai e Venezuela³. Outro ponto relevante cientificamente para esse estudo recai no fato de que a educação de fronteira e, ainda, a formação de docentes como uma política supranacional em uma realidade peculiar como a do Brasil com o Paraguai representam um campo inédito de investigação em nível de doutorado.

Há quatro pesquisas que permeiam aspectos relacionados à integração regional, suas relações com o Mercosul e o Mercosul Educacional, como: as teses de Castro (2013) e Torrecilha (2013), as quais se reportam à realidade de fronteira mas, também, não delimitam a

³ Realizou-se essa delimitação por entender que a referida base de dados contempla periódicos dos países pesquisados e essa plataforma é considerada a maior provedora de periódicos indexados pelo Diretório de Periódicos de Acesso Aberto (PACKER, MANEGHINI, 2014; PACKER *et al.*, 2014).

configuração do PEIF; Menegatti (2016), que analisa a repercussão do Mercosul Educacional no desenvolvimento da gestão educacional para a promoção da integração regional, no âmbito das políticas públicas educacionais; e Souza (2017), que analisa de forma comparativa o ordenamento legal dos países membros do Mercosul considerando a garantia do direito à educação.

Ao delinear esse cenário político educacional, tendo o PEIF como objeto de estudo, torna-se importante salientar que a busca no Banco de Dados da Capes e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), a respeito do programa como uma política supranacional na realidade entre Brasil e Paraguai, restringem-se uma tese de doutorado (ZOTOVICI, 2015). O referido estudo relaciona a educação física como parte integrante de um projeto educacional envolvendo o corpo e as práticas corporais desenvolvidos no âmbito do PEIF, mas não trata, especificamente, da implementação do Programa, e, sim, do desenvolvimento de uma disciplina específica na realidade da tríplice fronteira: Argentina, Brasil e Paraguai.

Já no âmbito das dissertações de mestrado há um número maior de pesquisas realizadas, veja a relação no Quadro 02.

Quadro 02 – Relação de dissertações sobre educação de fronteira (2011 – 2018)

Autor	Título	Ano	Programa de Pós-graduação
Olga Viviana Flores	O Programa Escola Intercultural Bilingue de Fronteira: um olhar para as novas políticas linguísticas	2011	Mestrado em Letras (Universidade Estadual do Oeste do Paraná)
Eliana Aparecida Araújo Fernandes	Experiências linguísticas: como se faz a educação bilíngue com implementação da metodologia do Projeto Escola Intercultural Bilingue de Fronteira na fronteira entre Brasil e Paraguai	2013	Mestrado em linguística (Universidade Federal da Grande Dourados)
Greici Lenir Reginatto Cañete	Representações sobre a política linguística para escolas de fronteira entre Brasil e Uruguai: integrar para quê?	2013	Mestrado em Linguística Aplicada (Universidade do Vale do Rio dos Sinos)
Jaqueline Alonso Braga de Oliveira	Representações do sujeito-aluno da fronteira Brasil-Paraguai em documentos oficiais do Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF)	2015	Mestrado em Estudos Linguísticos (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul)
Alejandro Lorenzetti Néstor	O Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF) como política linguística educacional: estudo na fronteira das cidades de São Borja (BR) e Santo Tomé (AR)	2016	Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade (Universidade Estadual de Ponta Grossa)
Edna Menegatti	Mercosul Educacional: uma análise da gestão educacional na promoção da integração regional	2016	Mestrado em Educação (Universidade Federal da Fronteira Sul)

Crisliane Patricia da Silva	Um estudo semiótico sobre o processo de mestiçagem no programa de escolas interculturais de fronteira no estado de mato grosso do sul: o caso da fronteira sul	2016	Mestrado em Letras (Universidade Federal da Grande Dourados)
Elvis Fernandes Ferreira Lima	O sistema educacional diferenciado como um direito humano e fundamental para as regiões de fronteira	2018	Mestrado em Fronteiras e Direitos Humanos (Universidade Federal da Grande Dourados)

Fonte: Elaborado a partir ao banco de teses da Capes, do IBICT e dos grupos de pesquisas do CNPq.

As dissertações encontradas (Quadro 02) se apresentam em maior quantidade e são recentes, em sua maioria, se comparadas às teses (Quadro 01). Flores (2011), por exemplo, buscou responder quais as características socioculturais e linguísticas há na fronteira entre Brasil, Argentina e Paraguai. Já Oliveira (2015) desenvolveu um estudo linguístico sobre a construção da identidade sujeito-aluno de fronteira, partindo da realidade presente no PEIF na Escola Estadual João Brembatti Calvoso, da cidade de Ponta Porã (MS), mesmo *lôcus* de pesquisa de Fernandes (2013), que, por sua vez, relatou a adequação do Projeto Político Pedagógico à realidade do Projeto Escola Intercultural Bilíngue de Fronteira (PEIBF). Cañete (2013) discutiu as representações de professores, de gestores, de pais e de alunos em relação à aplicação do PEIF, se elas podem interferir na implementação do Programa. Lorenzetti (2016) apresentou o Programa como uma política linguística educacional entre São Borja (Brasil). Silva (2016) abordou o PEIF como um processo de mestiçagem na fronteira sul do MS. A última dissertação apresentada no quadro é vinculada à área do Direito, na qual Lima (2018) trata do PEIF como um direito humano e fundamental em uma região fronteira.

Cumprido ressaltar que grande parte das pesquisas relacionadas ao PEIF advêm da Linguística ou outras áreas, sendo poucas ligadas à Educação. Uma maneira de compreender essa realidade é analisar os próprios documentos do MEC e do Programa, que se centram nos levantamentos sociolinguísticos e no bilinguismo, eixos para o desenvolvimento das ações. Sendo assim, parte do aporte teórico utilizado para fundamentar essa pesquisa virá da Linguística. Essa realidade reforça a necessidade de estudos na área da Educação, em especial, sobre a educação em região de fronteira na perspectiva das políticas e da gestão.

Diante desse cenário, a proposta dessa tese apresenta como escolha metodológica a avaliação de uma política pública educacional e seus possíveis impactos, que para Palumbo (1989, p. 50) representa o quarto estágio em um ciclo de políticas, em que são avaliados o “impacto da política e os processos pelas quais ela está sendo implementada”. Figueiredo e Figueiredo (1986, p. 109) enfatizam a avaliação de uma política:

[...] o mais importante nessa discussão é o estabelecimento das conexões lógicas entre os objetivos da avaliação, os critérios de avaliação e os modelos analíticos capazes de dar conta da pergunta básica de toda pesquisa de avaliação: a política ou programa social sob observação foi um sucesso ou um fracasso?

Nesse sentido, Figueiredo e Figueiredo (1986) salientam a relevância dos elos de uma avaliação para se concluir seu sucesso ou seu fracasso. Contudo, quando se reporta a avaliação de impacto, os clássicos não apresentam consenso no conceito. Para Scriven (1991, p. 190), a avaliação de impacto representa “uma avaliação focada nos resultados ou retornos do investimento, em vez de no processo, na entrega, ou na avaliação da implementação”, ou seja, a definição de impacto está relacionada ao foco da avaliação reduzindo o entendimento do autor a “efeitos”. Ainda para o pesquisador, uma avaliação de efeito se relaciona à intervenção que pode ocorrer “durante”, “ao final” ou “posteriormente” (SCRIVEN, 1991, p. 250), portanto, pode ser analisada de diferentes ângulos. Já Mohr (1992) utiliza o termo “análise de impacto” para conceituar os impactos que ocorrem quando uma intervenção prejudica o estado de um objeto ou uma situação, isto é, para se ter um efeito é necessário repetir a respeito da intervenção mais de uma vez, tendo os mesmos resultados sempre, para assim aferir a condição de impacto. Baker (2000), por sua vez, aponta a necessidade de causa e efeito na avaliação de impacto, mas não menciona a repetição do fenômeno como forma de comprová-la.

A presente tese busca avaliar os impactos ou efeitos (BAKER, 2000), pelo olhar dos envolvidos na execução do PEIF, dessa política supranacional específica para a região de fronteira e verificar se a mesma obteve sucesso ou fracassou em sua execução, levando em consideração o problema, os objetivos e os dados empíricos coletados no decorrer da investigação. Ao trazer o estudo sobre o PEIF como uma política supranacional em MS, recorre-se a Mainardes (2006) para contextualizar que os profissionais de educação têm papel fundamental na interpretação e na reinterpretação das políticas públicas educacionais, já que trazem implicações ao processo de desenvolvimento das políticas.

Sendo assim, cabe salientar que se fez pesquisa de cunho bibliográfico e, também, pesquisa documental com base em Cellard (2014, p. 299), o qual salienta que é “[...] essencial saber compor com algumas fontes documentais, mesmo as mais pobres, pois elas são geralmente as únicas que podem nos esclarecer, um pouco que seja, sobre uma situação determinada”. Destarte, essa análise se faz necessária pela escassez de material sobre o assunto na literatura acadêmica.

Os principais documentos analisados foram: as Constituições Federais do Brasil e do Paraguai; leis relacionadas à educação desses países (a LDB, n.º 9.394/1996 e a Lei de Educação do Paraguai, n.º 1.264/1998); o Tratado do Mercosul (1991); o Plano de Ação do Setor Educacional do Mercosul (2011); a Portaria n.º 798/2012 e a Portaria n.º 125/2014, dentre outros. Já a pesquisa bibliográfica, inicialmente, parte da análise de autores que fomentam a globalização, como: Dale (2004), Catani (2000), Mariano (2007), Simões de Morini (2002), Sato (2000), Rodrigues (2008) e Giddens (1991). Já para tratar de integração regional, recorreu-se a Castro (2013), Torrecilha (2013), Souza (2015), Mariano et al. (2015) e Souza (2017), bem como às pesquisas que se reportam à análise do Mercosul: Cristofoli (2009), Lampert (1998), Cunha (1995), Andrés (2010), Souchaud; Carmo; Fusco (2007), Silveira (2016) e Draibe (2007). Autores que tratam de formação continuada: Gatti; Barreto (2009), Gatti (2010), Gatti; Barreto; André (2011), Gatti (2013), Barreto (2015) e Dourado (2015). Por fim, aos estudos relacionados ao PEIF: Torchi e Silva (2014) e (2016), Pereira (2009), Assis (2016), Oliveira (2015), Zotovici (2015), dentre outros autores que buscam dialogar, em suas análises, sobre a internacionalização da educação, das políticas sociais e da educação na América Latina e no Mercosul.

Recorreu-se a Bardin (2016), que trata de análise de conteúdo, para explicitar a existência de diferentes fases nesse período de experimentação vinculado aos polos cronológicos, a saber: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. A pré-análise antecede a escrita propriamente dita e se apresenta como missão a escolha dos documentos a serem analisados no estudo, a formulação de hipótese e dos objetivos, bem como a elaboração de indicadores que auxiliarão a interpretação dos dados coletados. Já o período de exploração do material representa a análise, com aplicação das escolhas realizadas na fase anterior. E, a etapa de tratamento dos resultados simboliza a coleta de resultados, em estado bruto, que após serem tratados (analisados) trarão respostas significativas ao trabalho.

Como primeira etapa, conceberam-se três entrevistas com questões abertas as quais foram gravadas em áudio e depois transcritas. Para Goode e Hatt (1969, p. 237), a entrevista “consiste no desenvolvimento de precisão, focalização, fidedignidade e validade de certo ato social como a conversação”. Na visão de Duarte (2004), representa uma forma de mapear práticas e analisar com criticidade as informações coletadas. Portanto,

[...] entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não

estejam claramente explicitados. Nesse caso, se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados (DUARTE, 2004, p. 215).

A autora ainda enfatiza que as entrevistas semiestruturadas objetivam propiciar situações de contato, tanto formais quanto informais, visando provocar nos entrevistados a expressão de opinião clara que atendam aos objetivos da pesquisa, bem como traga significado ao contexto investigado e relevância no campo da investigação científica.

Belei et al. (2008) salienta que o bom entrevistador sabe ouvir, demonstra-se interessando e realiza novos questionamentos no decorrer da entrevista, mas sem influenciar o discurso do entrevistado. Há a necessidade do uso de gravador, como garantia de registro e captação de elementos relevantes de comunicação (SCHRAIBER, 1995). Já a transcrição da entrevista deve ser feita pelo próprio pesquisador, com a finalidade de captar todas as nuances apresentadas pelo entrevistado (PRETTI; URBANO, 1988). Cumpre salientar que, nessa tese, entrevistou-se o ex-coordenador do PEIF no Ministério da Educação (MEC), a ex-coordenadora do PEIF no âmbito da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e a diretora da Escola Calvoso, que já estava na direção durante a execução do PEIF. O objetivo foi compreender como a formação continuada específica para escolas de fronteira (PEIF) contribui para a integração regional e o multilinguismo, tendo como base o contexto do Brasil com o Paraguai, mais especificamente o município fronteiriço de Ponta Porã (MS) com Pedro Juan Caballero (PY).

Como segunda etapa da pesquisa de campo, utilizou-se a técnica de investigação científica chamada grupo focal com sete professores, sendo eles: dois pedagogos, um de Educação Física, um de Artes e, também, o tutor, o articulador e a coordenadora pedagógica do Programa. Todos esses educadores atuavam na Escola Calvoso durante o período de vigência do PEIF e da aplicação da pesquisa. Cabe elucidar que os gestores entrevistados mencionados acima e os participantes do grupo focal serão chamados de “envolvidos” no decorrer da tese.

Para fundamentar a realização do grupo focal, recorreu-se a Gondim (2003, p. 150) para fundamentar a aplicação do grupo focal com viés qualitativo no qual se enfatiza que “o homem é capaz de refletir sobre si mesmo e, através das interações sociais, construir-se como pessoa”. Gatti (2005, p. 11) explicita que o trabalho permite “compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas,

ações e reações a fatos e eventos”. Gondim (2003) propõe ainda a realização com o limite de 4 a 10 pessoas, enquanto Fowler (2009) sugere entre 6 a 8 pessoas e Morgan (1988) orienta um grupo com 4 a 12 participantes, que realizarão a discussão de um tema ou área de interesse do mesmo.

Gomes (2005) conceitua grupo focal como uma técnica para coleta de dados que ultrapassa os limites de discussão sobre qualidade e quantidade, bem como permite aflorar as diversas dimensões e visões de indivíduos diferentes a respeito de um tema previamente definido. O autor ainda complementa:

[...] o grupo focal (*focus group*) é uma técnica qualitativa de coleta de dados, originalmente proposta pelo sociólogo estadunidense Robert King Merton (1910-2003), com a finalidade de obter respostas de grupos a textos, filmes e questões. A proposta inicial era conseguir, pela introspecção de diferentes sujeitos, informações sobre a vida diária e como cada indivíduo é influenciado por outros em situação de grupo e de que maneira ele próprio influencia o grupo, utilizando uma “entrevista focalizada”, com roteiros de questões e respostas de um grupo de indivíduos selecionados pelos investigadores, tendo em vista um tópico de pesquisa. A finalidade principal dessa modalidade de pesquisa é extrair das atitudes e respostas dos participantes do grupo sentimentos, opiniões e reações que resultariam em um novo conhecimento (GOMES, 2005, p. 279, grifo do autor).

Morgan (1988) classificou os grupos focais em três possíveis modalidades, as quais podem ser analisadas de maneira isolada ou em conjunto com outras técnicas: 1) o grupo autorreferente, o qual se define como principal fonte de dados que podem ser úteis para explorar, aprofundar e responder perguntas de pesquisa; 2) técnica complementar, em que o grupo surge enquanto estudo preliminar na constituição de instrumentos de medida e no desenvolvimento de produtos e projetos; 3) por fim, apresenta-se como uma possibilidade de multimétodo qualitativo, buscando a integração dos resultados com outros métodos de pesquisa. Na presente tese, trabalhou-se com essas três modalidades atreladas às técnicas qualitativa, documental, análise de conteúdo e entrevistas semiestruturadas.

Cabe salientar que o uso dessa técnica não busca um consenso, mas visa apresentar as diferentes opiniões sobre o PEIF, vislumbrando uma orientação para um determinado campo de foco, bem como coletar dados qualitativos de atitudes, de valores e de opiniões dos envolvidos em relação ao Programa, além de proporcionar uma relação com estudos anteriores sobre o tema. Logo, o uso das entrevistas e do grupo focal serviu para comprovar as informações presentes nos documentos oficiais e debater com a literatura acadêmica disponível a relevância da integração regional para os países da América Latina, do mesmo modo elucidar questões relacionada ao PEIF como uma política de formação continuada de

professores para escolas de fronteira.

Para tratar as informações obtidas por meio do grupo focal e das entrevistas, utilizou-se a pesquisa qualitativa, pois é fundamental compreender as informações coletadas, conforme pondera Richardson (2008, p. 71): “esse tipo de estudo deve ser realizado quando o pesquisador deseja obter melhor entendimento do comportamento de diversos fatores e elementos que influem sobre determinado fenômeno”.

Com o objetivo de ajustar adequadamente as informações de conteúdo, do grupo focal e das entrevistas, empregou-se a análise de conteúdo para “[...] classificar e categorizar qualquer tipo de conteúdo, reduzindo suas características a elementos-chave, de modo com que sejam comparáveis a uma série de outros elementos” (CARLOMAGNO; ROCHA, 2016, p. 175). Portanto, torna-se relevante eleger categorias para mapear o conteúdo das informações coletadas em campo para tratar as evidências de maneira fidedigna e classificá-las por meio da análise de conteúdo, conforme Janis (1982) evidencia:

[...] a análise de conteúdo fornece meios precisos para descrever o conteúdo de qualquer tipo de comunicação: jornais, programas de rádio, filmes, conversações quotidianas, associações livres, verbalizadas etc. As operações da análise de conteúdo consistem em classificar os sinais que ocorrem em uma comunicação segundo um conjunto de categorias apropriadas (JANIS, 1982 [1949], p. 53).

Contudo, a execução da análise de conteúdo é complexa e se apresenta de maneira implícita, buscando a “categorização (passagem de dados em bruto a dados organizados) não introduz desvios (por excesso ou por recusa) no material, mas que dá a conhecer índices invisíveis, ao nível dos dados em bruto” (BARDIN, 2016, p. 147). De acordo com Bardin (2016), a categorização simboliza uma operação de classificação dos elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação, ou seja, representa classificar em categorias as informações coletadas nas entrevistas e no grupo focal.

Para analisar os dados coletados, buscou-se em Saldaña (2013) meios de categorizar e de codificar, uma vez que a codificação é um processo para a análise qualitativa de dados, que se relaciona com o campo de pesquisa, além das opções teóricas e de recortes conceituais do pesquisador. O autor apresenta para essa codificação dois ciclos com 31 possibilidades de elaboração de códigos, conforme Quadro 03:

Quadro 03 – Ciclos de Codificação propostos por Saldaña (2013)

Primeiro Ciclo de Codificação
Método Gramatical

Codificação por atributo Codificação por magnitude Codificação simultânea
Método Elementar Codificação estrutural Codificação descritiva Codificação in vivo Codificação de processo Codificação inicial
Método Afetivo Codificação de emoções Codificação de valores Codificação de versos Codificação de avaliação
Método Literário e de Linguagem Codificação dramática Codificação de motivo Codificação de narrativa Codificação de diálogos
Método Exploratório Codificação holística Codificação provisória Codificação de hipóteses
Método Procedimental Codificação de esboços de materiais culturais Codificação de protocolos Codificação de domínios e taxonomias
“Tematização” de dados (fase de transição entre primeiro e segundo ciclo)
Segundo Ciclo de Codificação
Codificação de padrões Codificação focada Codificação axial Codificação teórica Codificação elaborativa Codificação longitudinal

Fonte: Saldaña (2013); Adaptação e tradução de Lopes (2018).

Saldaña (2013) ainda propõe que antes do primeiro ciclo seja feita uma pré-codificação, com uma leitura inicial dos dados, destacando os aspectos relevantes e aqueles relacionados à literatura, podendo contribuir com os questionamentos formulados inicialmente. Essa etapa coincide com a fase de pré-análise apresentada por Bardin (2016). Para a tese, dentre os 24 métodos apresentados para o primeiro ciclo proposto por Saldaña (2013), optou-se pelo método gramatical – codificação em magnitude, para que esse permitisse classificar os participantes da pesquisa e, assim, categorizar as entrevistas e o grupo focal.

As categorias eleitas foram: 1) o financiamento e a organização curricular, para compreender pelo olhar dos envolvidos a aplicação dos recursos financeiros e a estrutura organizacional destinados ao processo de execução do PEIF na fronteira do Brasil com o Paraguai; 2) a integração regional, que apresenta como os envolvidos viram a execução do

PEIF como uma política supranacional oriunda do Mercosul na fronteira dos dois países; 3) a política de formação continuada de professores, que representa o ponto alto da pesquisa, com a qual se pode mensurar o impacto do PEIF durante sua execução e como o Programa foi desenvolvido na região pesquisada, observando suas normativas e suas peculiaridades. As questões feitas aos entrevistados e ao grupo focal estão disponíveis no Quadro 10 (Apêndices).

Dessa forma, a partir da determinação das categorias, pretendeu-se melhor compreender a dinâmica apresentada na pesquisa de campo, pois a realidade da formação continuada de professores na fronteira, no caso do estudo específico entre Brasil e Paraguai, apresenta particularidades que abrangem desde a língua materna distinta até a construção identitária da fronteira. Registra-se, ainda, que o recorte temporal da tese compreende o período de vigência do Programa, ou seja, de 2011 a 2015, que inclusive está em convergência ao Plano de Ação do Mercosul (2011). Esse Plano tem por missão garantir uma educação com qualidade e com equidade entre os países pertencentes ao Mercosul, enfatizando um ensino pautado no respeito a diversidade e a interculturalidade, aspirando por melhorias para o processo de democratização dos sistemas educacionais.

Já no quesito relacionado aos procedimentos metodológicos, inicialmente, foi feita uma coleta na base de dados das bibliotecas das universidades dos países membros do Mercosul, em revistas eletrônicas com conceito *Qualis* nacionais e internacionais (Argentina, Bolívia e Paraguai) e em bibliotecas virtuais, artigos ou livros publicados que contemplem a temática analisada. Cabe salientar que as produções selecionadas expressaram a pesquisa pelos seguintes termos: fronteira, PEIF, integração regional, educação de fronteira e Mercosul. Em seguida, realizou-se uma leitura sistemática dos materiais encontrados, já vislumbrando a escolha do aporte teórico da tese. Ainda nessa fase, foi realizada a busca por documentos orientadores e normativos, bem como por legislações que asseguram o atendimento às especificidades da educação na região de fronteira, em especial, o PEIF.

Em um segundo momento, mapeou-se do quantitativo de escolas participantes do PEIF no Estado, nas cidades gêmeas de Aral Moreira, Coronel Sapucaia, Mundo Novo, Paranhos e Ponta Porã. Também foi estabelecido o contato com os profissionais da educação e os tutores (participantes do PEIF) no município de Ponta Porã, cidade *locus* da pesquisa, com o intuito de delinear estratégias e de verificar quais unidades escolares integravam o Programa, tendo como critério de seleção, o órgão responsável pela formação continuada dos docentes. No caso específico dessa pesquisa, optou-se por selecionar àquelas que tinham a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) como instituição formadora.

Como terceira etapa, pretendeu-se verificar quais municípios participaram, efetivamente, da formação continuada do PEIF promovida pela UFGD, além de analisar as experiências da prática pedagógica em sala de aula e da gestão do Programa no âmbito da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e do Ministério da Educação (MEC). Com essas informações, buscou-se investigar evidências e discrepâncias na efetivação do PEIF como uma política supranacional de formação continuada dos professores da região de fronteira.

Em um quarto momento, realizou-se visitas à Escola Estadual João Brembatti Calvoso, instituição pioneira e escolhida para pesquisa por ser a única da região, dentre as participantes do Programa na fronteira do Brasil com o Paraguai, a aderir ao PEIF. Na unidade educacional foram realizadas entrevistas com a Direção e com o grupo focal, composto por seis professores de áreas distintas e uma coordenadora pedagógica. Portanto, a pesquisa de campo está estruturada pela realização de um grupo focal e três entrevistas individuais. Todos os diálogos foram gravados em áudio, visando colher informações relevantes para a construção de uma base de dados qualitativos e, assim, transcrever as informações fielmente, que serviram para promover discussões, responder aos questionamentos iniciais da pesquisa e oportunizar uma reflexão sobre o tema investigado. O critério de seleção dos entrevistados do grupo focal obedeceu a seguinte ordem: ser professor (a) efetivo (a) da escola selecionada, com maior tempo de serviço na rede pública de ensino e participante da formação continuada do PEIF. E, em um quinto momento, foi feita a análise dos materiais coletados junto com os teóricos que discutem a temática, distribuindo as informações em categorias, para então tecer as considerações sobre a pesquisa realizada.

A tese está organizada em quatro capítulos. No primeiro, a partir da seleção de referencial teórico sobre a educação em região de fronteira, contextualizou-se a globalização, o processo de integração regional e o surgimento do Mercosul como um bloco econômico e seu Setor Educacional (SEM), além de relacioná-los aos Planos de Ação do SEM e, assim, compreender a realidade da educação no Estado sul-mato-grossense como uma fronteira seca.

Já no segundo capítulo, delineou-se o *locus*, a partir da configuração da fronteira do Mato Grosso do Sul com o Paraguai, além de trazer dados quantitativos e qualitativos para situar o leitor no espaço em que se passa a pesquisa, delimitando, também, o período pesquisado (2011 a 2015). Neste momento, apresenta-se o PEIF como uma política supranacional, seus antecedentes, sua criação e os desdobramentos ao longo do período de vigência. Em seguida, apontou-se os índices de aproveitamento nas avaliações nacionais dos municípios de fronteira do MS e o quantitativo de matrículas na rede pública de ensino.

No terceiro e quarto capítulos, destacou-se os dados da pesquisa de campo. Tornou-se relevante situar a formação de professores como uma política educacional e o PEIF como uma política de integração intercultural, para, então, trazer as entrevistas realizadas com os envolvidos no Programa como: o ex-coordenador do PEIF/MEC, a ex-coordenadora do PEIF/UFGD, a diretora da Escola Calvoso e os integrantes do grupo focal, por meio das categorias estabelecidas na análise, traçando um comparativo com os referenciais teóricos selecionados para a tese e as informações qualitativas delineadas no decorrer do estudo.

I

GLOBALIZAÇÃO E A CONSTRUÇÃO DE AGENDA PARA A INTEGRAÇÃO REGIONAL ENTRE PAÍSES SUL-AMERICANOS

O presente capítulo objetiva compreender o processo de globalização e a construção da agenda para a integração regional entre os países sul-americanos. E, ainda, almeja responder a seguinte pergunta: a integração regional, advinda do processo de globalização instaurado no mundo, atingiu seu objetivo entre os países sul-americanos com a constituição do Mercosul e do Setor Educacional do Mercosul (SEM)?

Ao considerar a participação dos países latino-americanos no Bloco Econômico do Mercosul, analisa-se o conceito de globalização pós Guerra Fria, a partir de 1980 e a organização dos blocos econômicos, particularmente, no decorrer da década de 1990, por meio da integração regional entre os países sul americanos membros do Mercosul. Com vistas a compreender como ocorreu o processo integrador entre as nações, busca-se identificar a organização, a composição e a estrutura institucional do mesmo.

A integração regional ocorreu, inicialmente, pelo viés econômico, mas com perspectivas de abranger também a educação e, por este motivo, instituiu-se o Setor Educacional do Mercosul (SEM) para dar vida às aspirações políticas.

Por fim, o SEM formulou no âmbito da Reunião dos Ministros da Educação do MERCOSUL (RME), os Planos de Ação do Setor para a educação, os quais foram no início registrados trimestralmente e propunham metas para o desenvolvimento da educação com qualidade. As atas dos encontros serão detalhadas ao longo do presente capítulo.

1.1. Globalização, Integração Regional e Mercosul

As mudanças ocorridas após a Segunda Guerra Mundial foram imprescindíveis para compreender o movimento estabelecido entre os países na busca por prospecção em suas economias e na política em âmbito internacional. Para tanto, a globalização representou uma engrenagem impulsionadora para a abertura do comércio e das fronteiras, que dividiam as nações, visando o fortalecimento econômico por meio da formação dos blocos econômicos.

Com a finalidade de compreender esse movimento global, cabe contextualizar que o final do século XX trouxe transformações importantes ao sistema internacional, pois foi

marcado de um lado pela urgência da atividade multinacional e de outro pela rápida expansão do comércio internacional (HIRST; THOMPSON, 1998). A década de 1980 corresponde ao fim da Guerra Fria⁴ e à dissolução do regime soviético, que foi alavancado pelos atritos entre os Estados Unidos e a então União Soviética, surgindo, assim, novas perspectivas a ordem mundial, ou seja, a ascensão do capitalismo (MARIANO, 2007).

Para Sato (2000), o fim da Guerra Fria representou um período de mudança condicionante da política internacional, que resultou no desenvolvimento econômico, tecnológico e até mesmo no quadro de valores sociais como referenciais para a política exterior entre os países, sendo uma justificativa para uma ação política.

Nesse contexto, surge a globalização que Held e McGrew (2001) conceituam como um processo cujos fluxos de comércio, capital e pessoas no globo, representam intensos e crescentes fluxos globais que entrelaçam os estados e a sociedade em sistemas mundiais e redes de interação. Sendo assim, a globalização circunda as nações, diminuindo as distâncias e aumentando de maneira expressiva as interações sociais, ou seja, por exemplo, quando uma crise se instaura em um país ela tem um impacto mundial. Logo, para fechar essa conceituação do autor, torna-se relevante evidenciar que “a globalização denota a escala crescente, a magnitude progressiva, a aceleração e o aprofundamento do impacto dos fluxos e padrões inter-regionais de interação social” (HELD; MCGREW, 2001, p. 13).

Chesnais (1995) estabelece que globalização vai além da abertura de fronteiras com a promoção do intercâmbio de bens e serviços, isto é, as trocas comerciais entre os países, pois oferece na realidade a “mundialização das operações do capital, em suas formas tanto industrial quanto financeira” (CHESNAIS, 1995, p. 04). E, esse cenário foi representado pelas empresas transnacionais que, ainda em ritmo lento, trouxeram essa oportunidade de aproximação tanto industrial quanto financeira entre as nações.

Casassus (2001) corrobora com Chesnais (1995) ao salientar que, além do campo da economia, a globalização atingiu outras esferas e acrescenta que os campos da identidade e da cultura fizeram parte do processo. O teórico ainda explicita que “uma forma de perceber o processo de globalização é considerá-lo do ponto de vista da desterritorialidade, no qual o Estado nacional perde suas fronteiras e emergem outros espaços para a configuração da identidade e da cultura” (CASASSUS, 2001, p. 08).

⁴ Período que teve seu início após a Segunda Guerra Mundial (1945) e a extinção da União Soviética (1991), marcado por disputas estratégicas e conflitos, principalmente, entre os Estados Unidos e a União Soviética, objetivando a hegemonia política, econômica e militar no mundo, além de intensificar e estender o desenvolvimento do capitalismo.

Montserrat Filho (1995) apud Held (1991) evidencia que a globalização acelera a vida econômica, social, política e cultural dos países, beneficiando interesses privados, pois a expansão das organizações internacionais e as redes transnacionais acompanhada da intensificação da diplomacia e da integração entre as nações pode significar ascensão ou limitação das ações. Nesse sentido, Montserrat Filho (1995) estabelece que:

[...] os conflitos de interesses tendem a se agravar com a globalização em curso, geralmente em detrimento dos interesses mais frágeis e desguarnecidos, entre os quais se situam aqueles voltados para a proteção das riquezas, recursos e bens indispensáveis à vida humana em qualquer lugar de nosso planeta (MONSERRAT FILHO, 1995, p. 77).

Já Mariano (2007) aponta que as nações tiveram novos rumos com o processo de globalização, uma vez que deixaram o isolamento e ganharam desafios do sistema internacional com a incorporação da cooperação entre os países. O autor ainda acrescenta:

[...] o fenômeno da globalização tem uma relação direta e dinâmica com a lógica da regionalização, ao transformar o contexto e as condições da interação e da organização social, levando a um novo ordenamento das relações entre território e espaço socioeconômico e político (MARIANO, 2007, p. 124).

Dessa forma, a globalização ainda estabelece o apoio mútuo entre as nações buscando instaurar uma nova ordem internacional, em que a economia e os Estados nacionais sejam fortalecidos, conforme Jessop (1998) enfatiza:

[...] o atual período de globalização envolve a proliferação de escalas espaciais (seja a terrestre, a territorial ou a telemática), a sua relativa dissociação em hierarquias complexamente entrelaçadas (mais que a simples acomodação de escalas) e um crescente enredamento das estratégias de escala, na medida em que as forças econômicas e políticas buscam as condições mais favoráveis à inserção na cambiante ordem internacional (JESSOP, 1998, p. 37).

Para Hirst e Thompson (1998, p. 13), a internacionalização da economia mundial levou a um mercado incontrolável que tem como principal ator econômico e agente de troca as próprias corporações transnacionais, as quais não têm compromisso com uma nação, mas, sim, com qualquer lugar no mundo que ofereça vantagem de mercado. Os autores ainda destacam que “[...] estamos em uma era em que a maior parte da vida social é determinada por processos globais, em que culturas, economias e fronteiras nacionais estão se dissolvendo”.

Já Giddens (1991) menciona que o tempo e o espaço no mundo globalizado sofrem estreita aproximação e, assim, há uma maior aproximação entre as nações.

O nível de distanciamento tempo-espaço na era moderna é muito maior do que em qualquer outro período precedente, e as relações entre formas sociais e eventos locais e distantes se tornam correspondentemente “alongadas”. A globalização se refere essencialmente a este processo de alongamento, na medida em que as modalidades de conexão entre diferentes regiões ou contextos sociais se enredam através da superfície da Terra como um todo (GIDDENS, 1991, 69-70).

Ianni (1999) evidencia que o ciclo da globalização tem no capitalismo a base para pressionar as nações a promover uma reforma e, portanto, criar o Estado mínimo para formalizar os “mercados emergentes”. Isso porque,

[...] o Estado-Nação sempre foi e continua a ser uma realidade problemática, atravessada por processos de integração e dissociação, desenvolvimento e distorção, acomodação e fragmentação. A questão nacional continua a desafiar indivíduos e coletividades, em termos práticos e teóricos (IANNI, 1999, p. 133).

Nessa direção, a globalização representou um momento de reforma e de transformações entre as nações, tanto em aspectos econômicos, sociais e políticos, quanto culturais, aspirando construir um sistema internacional, por meio da criação de instituições supranacionais e/ou transnacionais, que atendam às necessidades mundiais. Na opinião de Dale (2004), a transformação do mundo em globalizado requer a revisão e a adequação de alguns conceitos:

[...] tanto “Mundial” como “Global” implicam um foco extranacional. A principal diferença relevante entre elas é que a primeira conota uma sociedade, ou política, internacional constituída por estados-nação individuais autônomos; o que se pressupõe é essencialmente uma comunidade internacional. “Global”, pelo contrário, implica especialmente forças econômicas operando supra e transnacionalmente para romper, ou ultrapassar, as fronteiras nacionais, ao mesmo tempo que reconstruam as relações entre as nações (DALE, 2004, p. 426).

Para tanto, Dale (2004) enfatiza que a globalização representa o dilaceramento de fronteiras entre países com a intenção de aproximar os povos e almejar interesses comuns, seja na área econômica, política ou social. Já Souza (2016) destaca que o processo de globalização se organiza pelo uso da tecnologia (virtualmente) e se sustentou em si mesmo, não na organização de um país.

A globalização constituiu um cenário novo na organização político-econômica mundial. Vários são os aspectos característicos desse contexto, mas dois chamam a atenção em especial pelo inusitado: o primeiro tem relação com o fato de que a globalização inclui virtualmente todas as nações do planeta em um processo calcado no modo capitalista de produção, que é,

inicialmente, econômico, mas que se estende à política e à cultura (SOUZA, 2016, p. 465).

Souza (2017) evidencia que a globalização trouxe novas formas de relação entre os países e a organização dos blocos regionais. Essa nova forma de relação entre os países impulsionou a estruturação da economia por meio da integração regional. De acordo Mariano (2007), a globalização não possui um conceito preestabelecido, mas representa uma iniciativa de cooperação entre as nações, dentre os quais é possível citar a integração regional.

Nessa perspectiva, a modernidade simbolizou um novo conceito de vida proveniente da Europa a partir do século XVII e que teve repercussão mundial (GIDDENS, 1991). A globalização sela este período de mudanças trazendo novos anseios e rumos às nações. Cabe evidenciar que o foco nessa pesquisa está centrado a partir da década de 1980, quando há mudanças significativas entre os países de fronteira visando a integração regional e o fortalecimento econômico. E, autores como Mariano (2007), Dale (2004), Ianni (1999), Hirst e Thompson (1998) concordam que o processo de globalização representou um avanço para as economias dos países, pois oportunizou a união de nações em busca de interesses comuns.

Contudo, anterior ao sistema integrador houve o estabelecimento dos blocos econômicos que, segundo Queiroz (2007), propunha a abertura das fronteiras trazendo a ampliação das relações comerciais, dos intercâmbios e do trânsito de pessoas para negócios, investimentos, comércio, bem como o próprio turismo. Sendo assim, a formação dos blocos transcende as fronteiras econômicas e ganham novas dimensões que são também reflexos da globalização.

De acordo com Simões e Moroni (2002), a expansão do capitalismo e a criação de corporações transnacionais apontam para o desenvolvimento de uma nova ordem mundial, trazendo um incremento à guerra comercial entre os países e as empresas. Nesse cenário, surgem os blocos econômicos regionais.

Preocupados com as consequências das guerras comerciais, os grandes empresários europeus e norte-americanos estão procurando criar um cenário mundial mais previsível, no qual a concorrência possa ser controlada e medida (SIMÕES; MORONI, 2002, p. 141).

Diante do exposto, cabe recorrer a Kume e Piani (2005) para conceituar os termos “livre comércio”, “união aduaneira” e “mercado comum”, que representam termos relacionados à integração regional e farão parte da contextualização da realidade integradora dos países com interesses comuns. Inicialmente, o conceito de livre comércio corresponde “[...] a circulação sem restrições de bens, serviços e fatores produtivos, política comercial

uniforme com tarifa externa comum, coordenação de políticas macroeconômicas e harmonização de políticas tributária, agrícola e industrial” (KUME E PIANI, 2005, p. 371). Já o significado de união aduaneira simboliza um acordo firmado entre os países interessados com amplos objetivos e a criação de regras comerciais comuns com as nações parceiras. Por fim, conceitua-se mercado comum, que representa um estágio superior ao livre comércio, determinando a redução ou a eliminação de tarifas de importação entre os países membros do bloco.

O interesse com a formação dos blocos é justamente criar regiões onde grupos de países, com interesses semelhantes, estivessem protegidos e pudessem comercializar produtos entre si, dificultando a entrada de mercadorias de países que não fizessem parte do bloco, bem como a livre concorrência com empresas de outros blocos. Alvares e Real (2015) explicitam que a formação dos blocos econômicos visa, também, o fortalecimento dos países diante das mudanças no mundo agora globalizado e justificam as adequações estruturais em cada nação para atender um modelo único supranacional.

Conforme destaca Mariano et al. (2015), a integração regional se relaciona inicialmente aos discursos governamentais que ressaltam a relevância do conceito de pertencimento à região para a construção de um futuro comum, bem como a superação de desafios em cada país envolvido nesse processo. Os autores, então, avaliam que integrar países que apresentem interesses afins simboliza superar possíveis desavenças, bem como valorizar seus bens e serviços para, assim, “utilizar esses instrumentos regionais como importantes mecanismos de inserção internacional e de adequação ao sistema internacional, marcado pela globalização” (MARIANO et al., 2015, p. 36), garantindo a competitividade internacional. Para tanto, blocos começaram a se formar e encontros foram marcados para discutir a integração entre países.

Sato (2000) explicita que a integração regional é resultante da organização dos blocos econômicos e nesse cenário representa uma oportunidade às nações para inserção, como também condições competitivas no mercado globalizado e, dessa forma, busca-se poder de barganha e maior investimento externo. Em caráter político, a integração regional proporciona maior aproximação comercial com a comunidade internacional, além de oportunizar a participação em decisões de interesse comum com outros países.

Queiroz (2007) menciona que além da quebra das barreiras tarifárias e do acesso facilitado a bens e a serviços, a integração regional proporciona direitos e garantias aos cidadãos pertencentes aos países do bloco.

Os processos de integração envolvem procedimentos de convergências, aproximações e harmonizações de políticas e de regulamentações que resultam em abolição de barreiras tarifárias legais e institucionais, facilitação do acesso às instituições comuns e permissão do consumo de serviços sociais em outros países. Logo, no campo social significam que direitos e garantias de cidadania ultrapassam os limites geográficos e legais das instituições e práticas de cada país e passam a ser compartilhados em todo o bloco (QUEIROZ, 2007, p. 24-25).

Vigevani et al. (2008) trazem uma percepção de integração que contempla o “conceito de regionalismo aberto na perspectiva da plena inserção internacional” (VIGEVANI et al., 2008, p. 08), ou seja, tratam-se de vantagens de livre comércio entre países de interesse comum, mas sem criar políticas regionais para instrumentalizar a sustentabilidade da integração. Nessa perspectiva, Mariano et al. (2015) fazem inferência ao termo regionalismo expresso por Vigevani et al. (2008, p. 35) como “[...] forma de se referir às diferentes experiências em andamento na atualidade”, que são resultados de estudos sobre as relações internacionais e que evidenciam o caráter promissor do fortalecimento da integração na economia entre os países que buscam a ascensão mundial.

Nesse ideário de fortalecimento econômico das grandes economias mundiais que apresentam os melhores Produto Nacional Bruto (PNB), há a organização de seis grandes blocos para selar o compromisso econômicos entre eles. Na internet, nas páginas oficiais de cada bloco, encontraram-se informações dos membros envolvidos e o objetivo de cada um.

O primeiro bloco formou-se em 1960, em uma Convenção em Estocolmo, na Suécia, onde se criou uma organização intergovernamental entre Noruega, Islândia, Listenstaine e Suíça, chamada de Associação Europeia de Comércio Livre (EFTA)⁵. O objetivo era promover o livre comércio e a integração econômica entre os quatro países e seus parceiros comerciais ao redor do mundo.

O Pacto Andino (Comunidade Andina de Nações)⁶ foi instituído em 1969 e representa um bloco econômico da América do Sul composto por quatro nações membros (Bolívia, Peru, Equador e Colômbia), bem como cinco países associados (Brasil, Argentina, Chile, Paraguai e Uruguai) e, também, os países chamados de observadores (México e Panamá). Esse bloco, em sua essência, além garantir os interesses econômicos ainda preconiza a livre circulação de pessoas entre os países membros.

Em 1992, quinze países da África Austral (região sul do continente) oficializaram um bloco econômico e político chamado Comunidade para o Desenvolvimento da África Austral

⁵ Fonte: <https://www.efta.int/>.

⁶ Fonte: <http://www2.camara.leg.br>.

(SADC)⁷, o qual além estimular o comércio de produtos e serviços entre os países membros busca diminuir a pobreza da população e promover o crescimento sustentável entre as nações do bloco. Fazem parte desse grupo: Angola, África do Sul, Botswana, República Democrática do Congo, Lesoto, Madagascar, Malawi, Maurício, Moçambique, Namíbia, Seychelles, Suazilândia, Tanzânia, Zâmbia e Zimbábwe.

A partir de 1994, vários grupos surgiram para fortalecer a economia dos grupos de países formados para esse fim. O primeiro a ser citado reúne as maiores economias mundiais (os Estados Unidos, o Canadá e o México), que pactuaram o Acordo de Livre Comércio da América do Norte (NAFTA)⁸. Juntos, esses países representam mais 420 milhões pessoas e contam um PIB de mais de US\$20 trilhões. Vale ressaltar que o acordo foi firmado para a circulação de bens, serviços e capitais, e, não, para o fluxo de pessoas. Em 2018, esse acordo foi substituído pelo Acordo Estados Unidos-México-Canadá (USMCA)⁹.

A Cooperação Econômica da Ásia e do Pacífico (APEC)¹⁰ reuniu em 1994, na Conferência de Seattle, seu bloco econômico composto por países asiáticos, americanos e da Oceania como os Estados Unidos, China, Japão, Austrália e Rússia, os quais buscaram uma rota comercial alternativa pelo Oceano Pacífico, substituindo a histórica rota realizada pelo Oceano Atlântico. Essa organização surgiu da antiga Associação das Nações do Sudeste Asiático (ASEAN) criada em 1989, que não representava um bloco, mas um grupo de discussão sobre novos rumos comerciais para esses países. Atualmente, a APEC conta com 21 países-membros: Austrália, Brunei, Canadá, Cingapura, Chile, China, Coreia do Sul, Estados Unidos, Filipinas, Hong Kong, Indonésia, Japão, Malásia, México, Nova Zelândia, Papua-Nova Guiné, Peru, Rússia, Tailândia, Taiwan e Vietnã.

Ainda em 1994, no âmbito de uma reunião da Área de Livre Comércio das Américas (ALCA)¹¹, surge uma ideia lançada inclusive pelos Estados Unidos durante a Cúpula das Américas que visava minimizar as barreiras alfandegárias entre 34 países americanos, exceto Cuba, até 2005. Mas não houve uma coesão entre todas as nações envolvidas e a proposta não evoluiu para a implementação desse grande bloco econômico entre países americanos.

E, o Mercosul¹², firmado em 1991, reuniu Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai que assumiram o compromisso da mais abrangente iniciativa de integração regional na América

⁷ Fonte: <https://www.sadc.int/>.

⁸ Fonte: <https://www.nafta-sec-alena.org/>.

⁹ Fonte: <https://ustr.gov/>.

¹⁰ Fonte: <http://www2.camara.leg.br/>.

¹¹ Fonte: <http://www.ftaa-alca.org/>.

¹² Fonte: <http://www.mercosul.gov.br/>.

Latina. Foi marcada pelo contexto de redemocratização e reaproximação desses países ao final da década de 1980. Para Vizentini (2007, p. 82):

[...] o Mercosul representou o primeiro processo de integração sul-americano, e, também, latino-americano, a obter resultados concretos e a abrir alternativas regionais para uma melhor inserção internacional dos países do cone sul, nos quadros de uma ordem mundial emergente.

Draibe (2007) concorda com Vizentini (2007) e acrescenta que o grande passo no processo de integração regional foi dado quando os países do bloco selaram o compromisso de integrar valores do Estado de Direito, da democracia e dos direitos humanos, de forma mais ampla no modelo estabelecido de desenvolvimento econômico regional estabelecido, a partir daquele momento pautado pela justiça e pela equidade.

Neto (2014) corrobora com Sato (2000) ao afirmar que o processo de integração regional oportunizou o poder de barganha entre os países que pertencem a um bloco e acrescenta que no caso do Mercosul:

[...] a formação do bloco permitiu o aumento do poder de barganha dos países-membros frente aos Estados Unidos. Ao mesmo tempo, forneceu instrumentos regionais para a aceleração da abertura comercial que estava sendo implementada pelos governos nacionais, fazendo com que o processo de integração se orientasse mais para sua articulação com os fluxos econômicos globais do que para a conexão de suas economias ou o estímulo de políticas de promoção do desenvolvimento regional (NETO, 2014, p. 27).

Neto (2014) enfatiza que o Mercosul ao implementar a fase de união aduaneira, melhorou a capacidade do Brasil em gerir seus objetivos internacionais, pois obteve vantagens como em negociações com os Estados Unidos e a União Europeia. E, para dar continuidade a apresentação do Mercosul e sua relação no processo de integração regional sul-americano, delineou-se na subseção abaixo a constituição desse bloco econômico apontando sua configuração como um elemento integrador.

1.2. A constituição do Mercosul como um elemento de integração regional

A formação dos blocos econômicos possui relação direta com o processo integrador entre países. E, por esse motivo, há benefícios resultantes da união econômica entre as nações e parte de cada bloco regional. O processo de integração entre países fronteiriços como Brasil, Argentina, Uruguai, Venezuela e Paraguai teve início na década de 1980, conforme afirma

Souza (2015), por meio de acordos de “Preferências Tarifárias Regionais” e “Acordos de Complementação Econômica”, inicialmente, entre Brasil e Argentina, visando a expansão e complementação econômica.

Cunha (1995) salienta que esse pacto regional entre os países do Cone Sul se constituiu em condição básica não apenas para a integração econômica, mas, também, para o conhecimento recíproco das identidades e das diferenças para a integração plural dos países.

Assim, o processo de integração regional no cone sul, iniciado por Brasil e Argentina e, posteriormente, com a incorporação de Paraguai e Uruguai pela assinatura do Tratado de Assunção, correspondeu a um marco de institucionalização do movimento em curso no âmbito global (SOUZA, 2017, p. 106).

Contudo, Draibe (2007) lembra que a integração entre as nações integrantes do Mercosul não foi imediata. Houve preocupação inicial com questões relacionadas ao trabalho, à previdência e aos aspectos da saúde na fronteira. Ainda de acordo com a autora apenas, na metade dos anos de 1990 houve iniciativas de integração social.

Impulso importante ao alargamento intelectual e valorativo da agenda social real do MERCOSUL foi dado, da metade dos noventa em diante, pela incorporação de alguns dos temas centrais da agenda internacional: o compromisso, ou a referência da integração aos valores do Estado de Direito e, mais amplamente, da democracia, e também a perspectiva dos direitos humanos, no quadro mais amplo de um modelo de desenvolvimento econômico regional, pautado pela justiça e pela equidade. Em outros termos, verificou-se um processo intelectual de atualização, ampliação e complexização do *marco geral* no qual se definem hoje os objetivos da integração social (DRAIBE, 2007, p. 177, grifo da autora).

Para tanto, cabe salientar que o “Estado de Direito” para Cunha (2017) apud Baglai (1989) representa um estágio qualitativo do desenvolvimento de uma democracia e busca combater: “a excessiva burocracia da máquina estatal; a prevalência da opinião de um ou de poucos como norma de estado; atuação das entidades de coerção sem base legal; negação do pluralismo de opiniões e, até mesmo, o culto à personalidade” (CUNHA, 2017, p. 2410). Ou seja, houve de fato o início do processo de integração regional não apenas no aspecto econômico com a redução tarifária dos produtos, mas, também, apontando perspectivas no campo social e político.

O objetivo dessa seção é analisar a integração regional resultante do processo de globalização para os países participantes do . Para tanto, cabe salientar que tal organização intergovernamental teve início em 1990, a partir da assinatura da Ata de Buenos Aires entre os presidentes de ambos os países, Fernando Collor e Carlos Menem (SOUZA, 2017).

Posteriormente, Paraguai e Uruguai foram consultados e manifestaram interesse em compor o bloco. O documento foi assinado em 26 de março de 1991, na cidade de Assunção/Paraguai, entre a República da Argentina, a República Federativa do Brasil, a República do Paraguai e a República Oriental do Uruguai. Este acordo ficou conhecido no Brasil como “Tratado do Mercosul” e foi instituído pelo Decreto n.º 350, de 21 de novembro de 1991. Este Tratado delimita, em seu Artigo 1º:

A livre circulação de bens, serviços e fatores produtivos entre os países, através, entre outros, da eliminação dos direitos alfandegários e restrições não tarifárias à circulação de mercadorias e de qualquer outra medida de efeito equivalente (BRASIL, 1991).

O Mercosul surgiu antes mesmo do Pacto de Bolonha¹³ na Europa, conforme Almeida Junior e Catani (2009), Pacto este que propunha ações de integração dos sistemas de educação superior europeu. Logo, o compromisso firmado no âmbito do Mercosul, mesmo adotando estratégias semelhantes às que se fazem presente no Processo de Bolonha, simbolizou uma tentativa sistematizada de integração regional entre países fronteiriços, com a redução tarifárias lineares e o estabelecimento de relações comerciais mais próximas.

O Tratado do Mercosul propunha o compromisso entre as nações parte da integração, que reconhecia três pontos centrais, de acordo com Andrés (2010, p. 7):

a) a livre mobilidade de bens, serviços e fatores produtivos; b) a adoção de uma política comercial única e o decorrente estabelecimento de uma tarifa externa comum; e c) a coordenação de políticas macroeconômicas e setoriais nas áreas agrícola, industrial, fiscal, monetária, cambial e de capitais, de serviços, aduaneira e de transportes, e de comunicações.

O Tratado de Assunção ou do Mercosul foi sancionado no Brasil pelo Decreto n.º 350/1991, enfatiza em seu Artigo 1º:

A coordenação de políticas macroeconômicas e setoriais entre os Estados Partes de comércio exterior, agrícola, industrial, fiscal, monetária, cambial e de capitais, de serviços, alfandegárias, de transporte e comunicações e outras que se acordem, a fim de assegurar condições adequadas de concorrência entre os Estados Partes, e, o compromisso dos Estados Partes de harmonizar suas legislações, nas áreas pertinentes, para lograr o fortalecimento do processo de integração (BRASIL, 1991).

¹³ Este Pacto representou para Dias Sobrinho (2005, p. 170) o “fenômeno mais expressivo que hoje ocorre na Europa e talvez mesmo no mundo todo”. Já para Azevedo (2006), a Declaração de Bolonha (1999) tinha por objetivo a integração dos sistemas de educação superior, o qual representa um setor estratégico na formação da cultura e para o desenvolvimento da Europa.

Portanto, constata-se que o objetivo desse Tratado era suprimir burocracia, facilitar a implementação do Mercosul e garantir o desenvolvimento econômico às nações próximas, por meio de legislações comuns que garantissem a efetivação dos interesses, e, assim, houvesse a democratização e a efetivação de direitos das populações fronteiriças. Por esse motivo, com a constituição do Mercosul na década de 90, buscava-se ampliar essa rede aliada incorporando Paraguai, Uruguai e demais países associados ao grupo. Como afirma Lampert (1998, p. 02):

[...] o Mercosul é uma tentativa de países da América do Sul de se organizarem, após os longos anos de ditadura militar, para enfrentar conjuntamente as constantes crises políticas, econômicas e sociais que afetam a vida do cidadão sul-americano.

Em 1994, foi assinado o Protocolo de Ouro Preto, o qual permitia aos países membros do Mercosul o caráter jurídico de direito internacional. Este documento promoveu a inserção do bloco no cenário econômico internacional, permitindo assim a assinatura de acordos com outros blocos e nações. A partir dessa regulamentação feita por meio do Protocolo de Ouro Preto é que o Mercosul ganhou *status* de instituição organizada, tendo sistematizado também as hierarquias e os conselhos dentro do bloco (SOUZA, 2017).

A organização conjuntural do bloco fica assim estabelecida a partir do Protocolo de Ouro Preto, conforme Artigo 1º:

[...] o bloco é composto por órgãos que dispõem de capacidade decisória, executiva, representativa, consultivo e de natureza intergovernamental, que são: o Conselho do Mercado Comum (CMC), o Grupo Mercado Comum (GMC), Comissão de Comércio do Mercosul (CCM), Comissão Parlamentar Conjunta (CPC); Foro Consultivo Econômico-Social (FCES) e a Secretaria Administrativa do Mercosul (SAM) (MERCOSUL, 1994).

Posteriormente, em junho de 1996, foi firmado o Acordo de Complementação Econômica com o Chile e a Bolívia, no qual ambos se associaram ao Mercosul (ANDRÉS, 2010). O processo de integração regional entre países fronteiriços possibilitou o estreitamento de laços econômicos, políticos, sociais e, também, educacionais entre países vizinhos, bem como viabilizou a implantação de políticas públicas de interesse comum entre os entes federativos.

Cabe salientar que o Mercosul representou um jogo de interesse econômico, inicialmente, que almejava por meio da integração regional formar uma rede que apresentasse competitividade no mundo globalizado, assim como salienta Gadotti (2007, p. 7-8):

[...] precisamos, pois, entender o Mercosul na lógica de inserção de nossos países na economia global. O que isso significa é que o Mercosul é fruto também do novo contexto provocado pelas recentes mudanças nas relações econômicas internacionais.

O fato de países que formam o Mercosul terem fronteiras em comum justifica a necessidade de integração regional entre eles, já que além de diminuir a burocracia econômica há a necessidade de estreitamento dos laços fronteiriços devido à proximidade entre as populações desses países, principalmente, no campo cultural, social e educacional. Para tanto, expressa-se a intenção de se promover a integração regional no setor educacional, como afirma Modolo (2015), ao relatar que houve a cooperação entre as nações para normatizar a livre circulação de pessoas e o controle migratório com a instituição do passaporte com as cores e identificação mercosulina, bem como a abolição de vistos para entrada entre os países do bloco.

A instauração do Mercosul representou um marco histórico entre os países latino americanos favorecendo as condições para uma aproximação política e econômica e, conseqüentemente, a cultura e o campo social se apresentaram como áreas que integram as nações parte.

Para Souza (2017) a criação do Setor Educacional do Mercosul demarcou um espaço institucional para a gestão das políticas educacionais dos países membros e, dessa forma, promoveu a regulamentação de Planos de Ação e a definição de instrumentos de estratégias, como também as metas para a garantia de uma educação, de fato, integradora.

Portanto, compreender o processo educacional estabelecido entre países de fronteira como Brasil e Paraguai representa uma forma de registrar esse movimento histórico e de políticas peculiares, pois como enfatiza Souza (2017, p. 20), “a pauta educacional no âmbito do Mercosul foi incorporada a partir da criação do Setor Educacional do Mercosul [...]”. Os novos direcionamentos do Mercosul relacionados ao setor da educação serão tratados na próxima seção.

1.3. Composição e estrutura institucional do Setor Educacional do Mercosul (SEM)

O Tratado do Mercosul propunha o livre trânsito de bens e de serviços, além de uma política comercial única e tarifas comuns, bem como a coordenação política macroeconômica

e de setor desde as áreas agrícolas até as de comunicações entre as nações parte. Enfim, trata-se de um acordo que priorizou a integração econômica entre os países do bloco.

Logo, percebe-se que o setor educacional não fazia parte dos acordos entre as nações. Contudo, de acordo com Andrés (2010), desde o início das negociações para a criação do bloco a educação era pauta de discussão, já que era considerada “como instrumento central para a superação das disparidades regionais, a consolidação da democracia, o desenvolvimento econômico e social e a integração regional” (ANDRÉS, 2010, p. 7). Sendo assim, além de se garantir a integração regional, econômica e social dos países do Cone Sul também se almejava o desenvolvimento educacional de cada região.

As negociações entre os responsáveis pela educação de cada nação tiveram início ainda na década de 1990. Tanto que em dezembro de 1991, o Conselho do Mercosul criou o órgão chamado Reunião dos Ministros de Educação (RME) dos países integrantes do grupo. Esse órgão foi o responsável por todas as decisões do setor educacional do bloco, tendo por missão definir planos e programas que orientem a definição de políticas e estratégias comuns para o desenvolvimento educativo regional. A partir daí acordos educacionais foram firmados (ANDRÉS, 2010).

Para Cristofoli (2009), a Comissão de Ministros do Setor se tornou órgão máximo e tinha como principal missão propor medidas que fossem necessárias para a coordenação das políticas educacionais entre as nações parte. Nesse quesito, Alvares (2015, p. 77) enfatiza que “desde a constituição do Setor Educacional do Mercosul, na medida em que se implementam planos, ações e metas, tem havido uma convergência para a implementação de políticas de regionalização”. Sendo assim, a instauração do SEM no âmbito do RME trouxe um direcionamento para o Mercosul e a possibilidade de promover a integração regional por meio da educação, anseio já expresso pela organização anteriormente.

Segundo Andrés (2010), a estrutura do SEM apresenta algumas subdivisões necessárias para a organização dos grupos:

A instância máxima é a *Reunião de Ministros da Educação (RME)*, que estabelece as estratégias gerais de trabalho e que, para a discussão e elaboração de programas, projetos e atividades, conta com a assistência de um *Comitê Coordenador Regional (CCR)*, constituído por membros técnicos e políticos dos respectivos Estados Partes. Órgão coordenador, cabe ao CCR propor políticas de integração e cooperação na área educacional. Para o cumprimento de suas funções, recebe subsídios de três *Comissões Regionais Coordenadoras de Área (CRC-A)*, que o assessoram na definição de estratégias do SEM e propõem mecanismos de implementação dos objetivos e linhas programáticas definidos nos Planos de Ação. Por fim, existem os Grupos Gestores de Projetos (GGP), criados *ad hoc* pelas Comissões

Regionais Coordenadoras de Área e que têm por função desenvolver projetos com objetivos, metas e prazos definidos pelas CRCA (ANDRÉS, 2010, p. 08, grifos do autor).

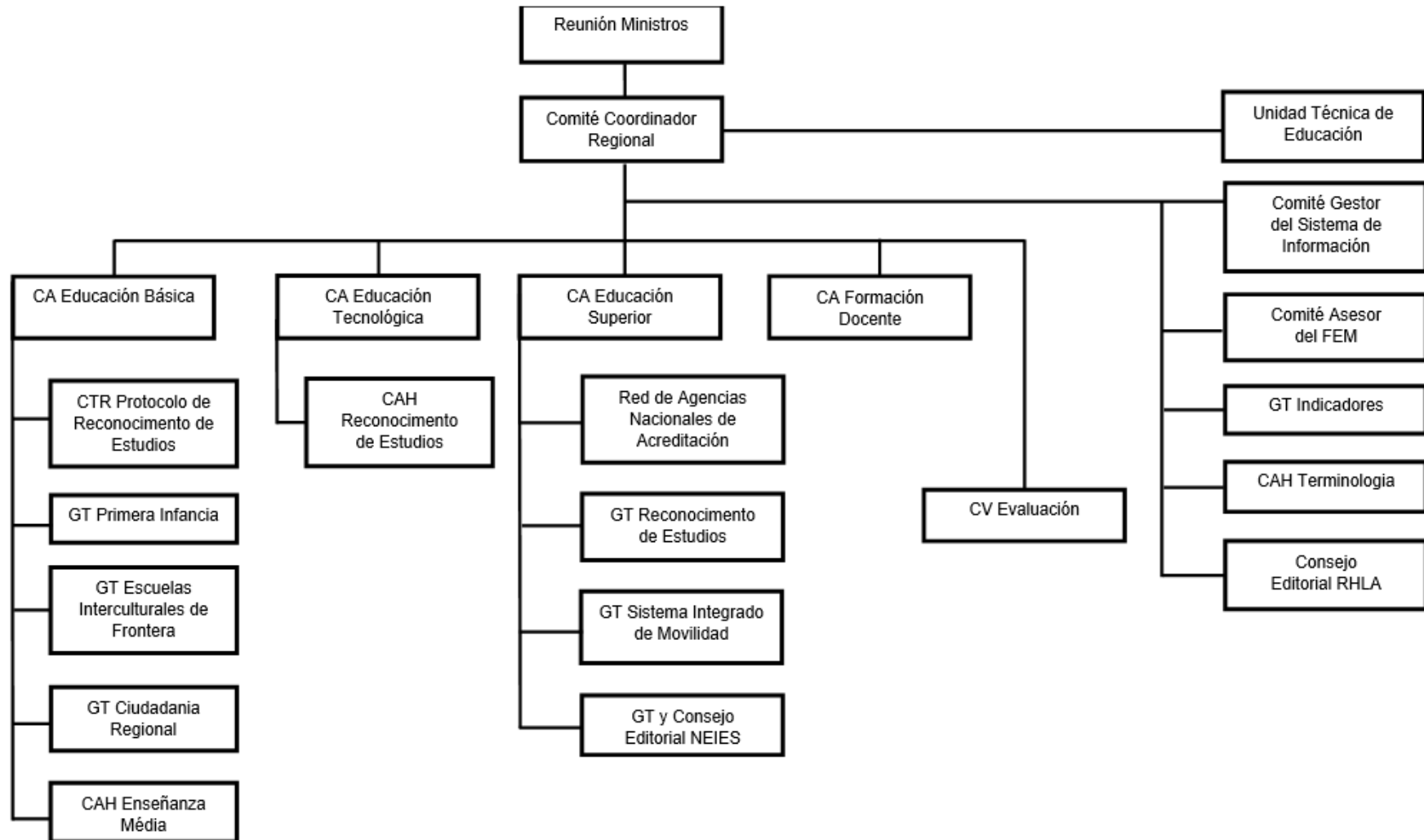
Ainda sobre a estrutura do SEM, Conceição (2013) destaca que as três Comissões Regionais de Área (CRA) estavam relacionadas a Educação Básica, ao Ensino Superior, a Educação Tecnológica e a Formação Docente, bem como, os Grupos Gestores de Projetos (GGP) se propunham a desenvolver questões relacionadas aos indicadores estatísticos e promover a harmonia educacional, além de estimular a interação do Sistema de Informação e Comunicação (SIC) em vários níveis, inclusive em etapas nas quais atua o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Essas informações são relevantes para compreender a organização presente no SEM. Contudo, Real (2013) aponta que a morosidade na implantação das medidas no SEM ocasionou implicações para as políticas educacionais, evidenciando o descompasso entre a composição organizacional, o planejamento e a execução das ações entre as nações parte.

Para compreender a estrutura do SEM, organizou-se um organograma (Figura 1), no qual é possível perceber a hierarquia instaurada no Setor, que tinha por objetivo “coordenar as políticas educacionais para a região” (BRASIL, 2005, p. 13), para o qual a integração do trabalho a ser desenvolvido era imprescindível. Santos e Junior (2017) salientam que o processo de integração regional teve cunho econômico, mas foi por meio da educação que aconteceu a propagação da cultura, pois houve a instauração do “[...] conhecimento recíproco das identidades e das diferenças tão necessário para uma integração mais autêntica e legítima, em todas as suas dimensões, e voltada para a pluralidade da região” (CUNHA, 1995, p. 10).

Diante disso, Real (2018) chama atenção para o termo *cross-border education*, que não possui uma tradução literal na língua portuguesa, mas se relaciona aos conceitos de globalização e internacionalização “ao promover fluxos de pessoas, valores, cultura, conhecimentos, enfim, educação, rompendo as tradicionais fronteiras regionais, pode levar à competição ou à cooperação” (REAL, 2018, p. 171). Para a autora, embora o termo esteja contextualizado em relação ao ensino superior, define o fluxo de pessoas e as medidas educacionais, que tem resultado no desenvolvimento de ações e iniciativas de comércio prejudicando as ações cooperativas, criando um mercado educacional. Logo, pela interpretação de Real (Idem, p. 171), *cross-border education* se refere a uma realidade instaurada na internacionalização da educação, podendo “servir para viabilizar qualidade na educação”, como também pode, “[...] em outro sentido, transformar a educação em mercadoria”.

Figura 01 – Diagrama da estrutura do Setor Educacional do Mercosul



Nessa perspectiva, percebem-se duas possibilidades no contexto da integração regional. A primeira está relacionada ao processo de integração, tendo a educação como alicerce no âmbito do SEM. A segunda vê no processo integrador a possibilidade de desenvolvimento da educação como uma mercadoria. Contudo, detém-se aos documentos oficiais relacionados a primeira possibilidade que tem relação com a educação básica e não com o ensino superior. Sendo assim, o SEM apresenta-se como um órgão viabilizador de ações integradoras no âmbito mercosulino.

Para compreender qual é a função do SEM, torna-se relevante relatar como se desenvolveram as ações do Setor por meio das pautas tratadas nas reuniões do RME e os impactos nas políticas educacionais das nações envolvidas, no caso desse estudo, as ações no âmbito brasileiro. Assim, na próxima seção serão apresentadas as reuniões do RME.

1.3.1. As reuniões do SEM e seus impactos nas políticas educacionais

As reuniões do SEM, promovidas pelos ministros de educação pertencentes ao bloco do Mercosul, têm por objetivo a discussão de pautas que promovam a integração entre as nações parte e resultem em ações governamentais que desenvolvam as políticas educacionais. Para Silveira (2016, p. 915), “os ministros de educação alinhavaram as condições operativas para obter a comparabilidade e convergência dos sistemas nacionais” com as reuniões do RME.

O ciclo de reuniões anuais do SEM teve início em 01 de junho de 1992, quando ocorreu a primeira reunião entre os ministros de educação da Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai, em Buenos Aires (MERCOSUL, 1992). Nela se discutiu a necessidade da educação acompanhar os processos de integração regional, com a finalidade de enfrentar como bloco geocultural os desafios da transformação produtiva a partir dos avanços tecnológicos e a consolidação da democracia entre as nações parte do Mercosul. Um dos pontos relevantes do encontro foi a aprovação do primeiro Plano para a educação em países integrantes do Mercosul o qual foi intitulado “Plano Trienal” e proposto pelo Comitê Coordenador Regional. Esse Plano definiu as áreas estratégicas identificadas para a cooperação e o desenvolvimento de programas, linhas de ação e as atividades que orientam os esforços para expansão da educação (MERCOSUL, 1992).

O referido Plano buscava integrar as línguas por meio do ensino, além de garantir que o espanhol e a língua portuguesa se tornassem as línguas oficiais do Mercosul. Almejava também organizar as atividades do SEM, assim como valorizar as iniciativas dos países parte (CRISTOFOLI, 2009). A autora ainda enfatiza que se trata de:

[...] um documento voltado exclusivamente para a educação e baseado em três programas centrais: a formação de uma consciência favorável ao processo de integração, a capacitação de recursos humanos para o desenvolvimento econômico da região e, a harmonização dos sistemas educacionais dos países envolvidos (CRISTOFOLI, 2009, p. 04).

Ocorreram outras duas reuniões ainda em 1992, registradas pelas Atas (MERCOSUL, 1992, 1993), ambas discutiram a integração educacional entre os países do bloco a partir do Plano Trienal com a criação de mecanismos que viabilizassem o reconhecimento e a equiparação dos estudos primários e médios cursados nos países partes, bem como validassem a diplomação destas etapas do ensino.

Para Santos e Junior (2017, p. 30), “o SEM passou a editar Planos de Educação do Mercosul (PEM), os quais apontavam os objetivos e as ações a serem engendradas para um determinado período” e, desta forma, passaram a ditar as normas e regras da integração educacional da educação básica ao ensino superior entre as nações parte.

Outro ponto importante a ser destacado sobre a segunda reunião (02/92) foi a assinatura do Protocolo de Intenções, o qual conforme Souza (2017) tinha por objetivo delimitar e nortear as ações traçadas no âmbito do RME:

[...] o documento considerou como áreas cruciais para o desenvolvimento de políticas educacionais: a formação da consciência favorável ao processo de integração; a capacitação de recursos humanos que contribuam para o desenvolvimento econômico e social e a integração dos sistemas educacionais (SOUZA, 2017, p. 147).

Logo, esse Protocolo almejava integrar as nações parte de forma a garantir, por meio da educação, o comprometimento dos países membros do Mercosul com o desenvolvimento de ações que promovessem também o campo econômico e social. O documento ainda buscava a integração regional por meio de formação continuada.

Já em 1993, realizaram-se três reuniões sendo que a primeira Ata (MERCOSUL, 1993) reforçou o compromisso firmado no ano anterior e apresentou como ponto relevante a necessidade de se estabelecer um programa de formação para professores atuantes nos países parte. Ponto importante a ser destacado foi a aprovação e o reconhecimentos dos certificados

de diploma nos níveis primários e médios a partir do primeiro semestre de 1994 (MERCOSUL, 1993).

Embora os ministros que assinaram o plano tivessem se comprometido a “[...] pressionar os sistemas educacionais para melhorar e controlar a qualidade da educação por eles oferecida a fim de assegurar a formação de competências (saberes, práticas e atitudes) equivalentes e facilmente credenciáveis, num espírito de integração regional” (MERCOSUL. SEM, 1998, p. 4), não houve avanços educacionais quanto a integração e ações contundentes entre os países do bloco.

Em 1994, ocorreram duas reuniões registradas pelas Atas (MERCOSUL, 1994), as quais tiveram como pontos relevantes o estabelecimento do Protocolo de Integração Educacional e Reconhecimento de Certificados, Títulos e Estudos de Nível Fundamental, Médio não Técnico ou de denominações equivalentes, além da definição do Programa Cruzeiro do Sul com cooperação francesa visando a melhoria da qualidade da formação docente nas nações parte. Realizou-se, também, a prorrogação do Plano Trienal (até 31 de dezembro de 1997) e para o setor da educação básica foi feita a discussão sobre o desenvolvimento de processos que permitiam a definição de políticas e estratégias regionais para a formação inicial e continuada de educadores, assim como a implementação de ações de capacitação docente nas áreas de Ciências Básicas, História e Educação Ambiental. Observa-se que nesse ano teve uma maior preocupação com a formação de professores e o delineamento de ações concretas de integração educacional.

Cabe salientar que a conquista no ensino superior é representativa, conforme destaca Andrés (2010, p. 11): “no campo da formação profissional, além da assinatura e ratificação deste Protocolo, foi destacado o avanço dos debates sobre certificação e definição de competências básicas de trabalho comuns aos países membros”. Contudo, as ações voltadas para a educação básica tiveram apenas as primeiras discussões e Raizer (2007, p. 167-168, grifos do autor) menciona que “através de convênios e projetos de educação, produção e disseminação de conhecimento científico – apesar das limitações impostas pela língua e diferenças culturais –, poderia fomentar a ampliação e democratização do acesso de qualidade a *educação para todos* e ao conhecimento”. Sendo assim, essa aproximação pode trazer mudanças educacionais para as nações parte.

Ainda discutindo as reuniões agendadas pelo grupo RME, no ano de 1995 foram realizadas duas RME registradas em Atas (MERCOSUL, 1995), nas quais se destacam como pontos importantes a aprovação do Protocolo de Integração Educativa sobre Reconhecimento de Títulos Universitários e a discussão sobre a formação e capacitação de docentes das

línguas oficiais do Mercosul mediante o intercâmbio de material didático, experiências educacionais e estágios. A formação de professores, diferente das discussões do ensino superior, ainda necessita de uma direção consistente entre os países parte, vislumbrando organizar ações que atendam às necessidades linguísticas de todas as nações envolvidas. Para Oliveira (2011, p. 231), a falta de definição de estratégias para a educação básica entre as nações parte para a “disparidade entre o contingente populacional e a realidade de seus sistemas de ensino”, o qual representa um entrave no desenvolvimento de políticas educacionais que atendam, de forma satisfatória, os países mercosulinos envolvidos.

Já no ano de 1996, aconteceram duas reuniões da RME, registradas em Atas (MERCOSUL, 1996), nas quais se acentuam a escrita do documento “Mercosul 2000 – Metas e Desafios para o Setor Educativo”, a presença de representantes do Governo do Chile, país que manifestou interesse em integrar o Mercosul e o apontamento da necessidade do Grupo do Mercado Comum considerar em seus acordos a educação como um ponto determinante para o desenvolvimento e integração entre as nações. O documento mencionado acima ambicionava promover a integração regional a partir das políticas educacionais. Assim,

[...] em um contexto de reavaliação das políticas educacionais da região e de ênfase na necessidade de orientar os esforços do SEM em direção aos seguintes objetivos: renovação educacional, avaliação educacional, educação e trabalho, cooperação universitária e sistema de informação. É no contexto dessa revisão que se identifica uma inflexão na atuação do SEM, na direção de iniciativas voltadas para a adoção de instrumentos jurídicos e legais de articulação entre os países, com vista ao desenvolvimento de ações integradas (MERCOSUL, 2008, p. 54).

Novamente, nas reuniões do RME, a pauta se limitou às discussões sobre as possíveis ações que resultaram em políticas educacionais adequadas e que tenham abrangência em todas as nações parte. Mesmo sem ações efetivadas houve a divulgação de um documento chamado “Mercosul 2000 – Metas e Desafios para o Setor Educativo”, que trouxe novo fôlego às iniciativas do SEM visando a integração regional por meio da educação.

Em 1997, ocorreram duas reuniões registradas em Atas (MERCOSUL, 1997), das quais se pode evidenciar: a aprovação do Protocolo de Admissão dos Diplomas Universitários para o Exercício de Atividades Acadêmicas nos Países do Mercosul, e a intenção de criar um grupo de trabalho composto por especialistas da área para elaborar propostas coerentes ao desenvolvimento de políticas linguísticas para a região. Outra proposta relevante se refere à nova prorrogação de vigência do Plano Trienal (de 01 de janeiro de 1998 até 30 de junho de

1998), para sua posterior substituição. Nessas reuniões o Chile participou como país convidado.

Mais uma vez, observa-se a ênfase em ações voltadas para o ensino superior, conforme salienta Souza (2018, p. 60):

Para viabilizar o reconhecimento de títulos nos países da região, a partir do documento Mercosul 2000, a acreditação de cursos de graduação é identificada dentre os objetivos e/ou metas previstos nos planos do SEM elaborados no período de 1998 a 2015.

Entretanto, nenhuma ação plausível relacionada à educação básica em 1997 se destacou, apenas uma intenção em estabelecer uma comissão para discutir questões linguísticas no âmbito do SEM.

Já em 1998, também ocorreram duas reuniões registradas em Atas (MERCOSUL, 1998), as quais é importante mencionar as seguintes decisões: a aprovação do Plano Trienal do Setor Educacional do MERCOSUL (1998-2000) e o estabelecimento das metas para o novo Plano. Os tiveram a associação de dois países ao bloco, Bolívia e Chile. Além disso, o novo Plano ambicionava no item II: “o início de trabalhos de adequação dos currículos de educação básica, no que se refere à aprendizagem das línguas oficiais do MERCOSUL e ao ensino de História e Geografia, e dos currículos de formação técnico-profissional, na perspectiva da formação por competência”. De acordo com Cristofoli (2010), o documento possibilitava a organização de agenda das atividades do SEM, principalmente, relacionadas a questões linguísticas e a expansão de políticas educacionais neste viés.

Em 1999, realizaram-se duas reuniões registradas em Atas (MERCOSUL, 1999), nas quais é possível destacar os esforços para definição de áreas que requerem a cooperação técnica e o financiamento internacional para execução das metas do Plano Trienal, bem como a aprovação do novo Protocolo de Admissão dos Diplomas Universitários para o Exercício de Atividades Acadêmicas nos países pertencentes ao bloco. Mais uma vez, observa-se a ênfase a ações relacionadas ao ensino superior e apenas a intenção em colocar em prática as metas no Plano Trienal.

Ao analisar todas as reuniões realizadas na década de 90, observa-se alguns avanços no estabelecimento de acordos de cooperação e de facilitação no reconhecimento de diplomas entre as nações parte. São encontradas de fato poucas ações para a realização do processo de integração educacional visando a melhor preparação dos docentes para atuar nas fronteiras. Contudo, a aprovação do primeiro Plano Trienal do Setor do Mercosul selou o interesse dos países em pactuar a educação como um dos elos de consolidação da integração regional.

Nesse sentido, ao integrar os países da região sul-americana há a garantia de força econômica, conforme expressa Draibe (2007). Outra ação que incide no fortalecimento do Setor se refere à inclusão da Bolívia e do Chile como países associados ao bloco.

Cabe salientar que para Souza (2017) a instituição do Setor Educacional do Mercosul representou um elemento impulsionador do desenvolvimento em conjunto dos países participantes do bloco regional, assumindo assim um caráter estratégico para a evolução econômica, social, política e humana das nações parte. Dessa forma, ainda que de forma tímida, já que as ações do Mercosul e do SEM são pautadas na cautela entre os países, inicia-se um processo de busca por consolidação da integração regional entre os países da América do Sul desencadeado com a organização do Mercosul.

Em todas as atas da primeira década do SEM houve o registro que perpetua o reconhecimento pelo apoio prestado e a participação dos organismos internacionais como a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), a Oficina Regional de Educação para a América Latina e o Caribe (OREALC), a Organização dos Estados Americanos (OEA) e a Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI)¹⁴ nas ações do bloco. Ou seja, a presença dessas organizações evidencia que há um acompanhamento e interesse pelos desdobramentos das ações advindas por meio das reuniões do RME. Para Ianni (1999), a presença das corporações transnacionais representa uma facilitação na resolução de problemas, porém sem a preocupação, por parte dessas organizações, com as implicações e os custos sociais dessas manobras.

Outro ponto relevante sobre a atuação do SEM nessa primeira década recai sobre sua responsabilidade a promoção da “fusão de perspectivas tanto materiais quanto identitárias” (BESHARA E PINHEIRO, 2008, p. 03). A avaliação geral do Setor nesse período identifica a necessidade de maior alinhamento entre as instâncias decisórias dos países, conforme expressa abaixo Mercosul (2008).

No contexto da avaliação do desempenho do Setor ao longo da década, concluiu-se pela necessidade de dotar o SEM de uma estrutura dinâmica e flexível, pautada no alinhamento das instâncias decisórias de acordo com a programação estratégica do SEM, referida aos objetivos estratégicos, às áreas e linhas de ação e à elaboração e gestão de projetos. As principais justificativas do processo de mudança recaíram sobre a necessidade de conferir direcionalidade ao SEM e de ampliar os graus de eficácia e de

¹⁴ A OEI é uma organização internacional para a cooperação no campo da educação, ciência e cultura no contexto do desenvolvimento integral, da democracia e da integração regional. Dentre os países membros estão: Argentina, Bolívia, Brasil, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Chile, República Dominicana, Equador, El Salvador, Espanha, Guatemala, Guiné Equatorial, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, Portugal, Uruguai e Venezuela.

efetividade de suas ações. Essas mudanças incluíram a reestruturação organizacional do SEM e a redefinição dos objetivos estratégicos segundo os níveis de ensino. Além disso, a discussão sobre um sistema de financiamento das ações pactuadas foi introduzida na agenda do SEM a partir dos diagnósticos relativos à capacidade de implementação dos planos de ação pelo Setor (MERCOSUL, 2008, p. 57).

Já no ano 2000, as Atas (MERCOSUL, 2000) registraram a satisfação das nações em comemorar uma década do Setor Educacional e de ações em prol de uma educação integrada. Ficou evidente nos documentos que essa próxima década deveria ser marcada pelo fortalecimento da identidade regional e de consciência da necessidade de consolidação do processo de integração. Na concepção de Silveira (2016), um fator determinante para essa maior integração os países parte recai na necessidade de rever seus posicionamentos para que haja o movimento de interação com maior eficiência.

Ao contribuir para a formação de uma consciência integradora, de aquisição de novos hábitos, atitudes e de competências laborais, a educação estaria formando, assim, o capital humano para ingressar na mobilidade, cujo movimento virtuoso é o da circulação de bens, serviços e capitais (SILVEIRA, 2016, p. 910).

A maior dificuldade nesse processo de integração regional promovida pelo SEM está em promover ações eficientes que fortaleçam o bloco, principalmente, visando a difusão de políticas educacionais que promovam o ensino bilíngue.

Em 2001, registrou-se o seguinte acordo relacionado à aprovação do Plano de Trabalho ou Ação 2001-2005 do SEM, o qual promete promover uma maior integração regional. No mesmo ano houve o investimento financeiro dos organismos internacionais já citados por meio da execução de projetos nas escolas dos países pertencentes ao bloco. Cristofoli (2010) enfatiza que esse novo Plano almejava fortalecer os laços entre os países parte do Mercosul por meio de ações educacionais regionais em consonância com as políticas nacionais de cada país e em articulação, também, como os organismos internacionais.

Já em 2002, as Atas registram (MERCOSUL, 2002) a preocupação do Setor com a realidade global de crise, as dificuldades financeiras das nações parte e as tentativas por meio de políticas compensatórias e de experiências inovadoras para aumentar a eficiência do sistema escolar nos países pertencentes ao Mercosul. Apesar das dificuldades, o SEM deixou claro a necessidade de colocar em prática o que foi acordado no Plano de Ação 2001-2005. Para tanto, foi criado um Sistema de Financiamento do SEM e, com isso, um Fundo visando garantir a sustentabilidade do grupo. Cabe salientar que o Banco Interamericano de

Desenvolvimento (BID) passou a integrar as ações do Setor com a função de viabilizar recursos para o desenvolvimento de ações do SEM.

Nesse sentido, Silveira (2016) salienta que as parcerias do Mercosul, ao incorporar um projeto de integração político e econômico, além de integrar organizações internacionais, outros setores como a cultura e a própria educação, se coloca como uma atividade a ser comercializada conforme o Acordo Geral de Comércio de Serviços¹⁵ ou *General Agreement on Trade in Services* (GATS), como enfatizam Thorstensen e Oliveira (2013). Ou seja, trata-se de um processo de integração que requer a instituição de políticas educacionais comuns entre as nações parte. Além disso, esse ato integra as ações do SEM registrados nas Atas de 2002.

Em 2003, ocorreram três encontros do Bloco, sendo dois registrados pelas Atas (MERCOSUL, 2003) e outro com o objetivo de reafirmar o compromisso do Grupo por meio da Declaração de Assunção. Nessas atas foram registrados os seguintes acordos: o Bloco assume o compromisso de firmar uma declaração visando o fortalecimento e o desenvolvimento da integração educacional e cultural da região, diante do novo cenário político presente nas nações parte; o Brasil, por meio da OEA, apresenta o projeto “Escola de qualidade para todos”; e há também o reconhecimento do Bloco da necessidade de se promover o intercâmbio de profissionais e de estudantes dos diferentes países, por meio de projetos e programas comuns, visando assegurar a qualidade da formação acadêmica entre as nações parte. Por fim, cabe registrar que neste ano adquiriu-se o domínio na internet “mercosur.int”, com o objetivo de facilitar a comunicação e a divulgação de informação das ações do Mercosul.

Diante do exposto, cabe ressaltar que a influência dos organismos internacionais no Mercosul vem crescendo com o passar dos anos, principalmente, por meio da elaboração de Planos de Ação em conjunto, como salienta Silveira (2016, p. 910):

Busca-se, por mediação dos referidos Planos, elevar a produtividade do trabalho, partindo do pressuposto de que educação e conhecimento são o eixo da transformação produtiva, da equidade social e da democratização política. Ao contribuir para a formação de uma consciência integradora, de aquisição de novos hábitos, atitudes e de competências laborais, a educação estaria formando, assim, o capital humano para ingressar na mobilidade, cujo movimento virtuoso é o da circulação de bens, serviços e capitais.

¹⁵ Trata-se de um acordo que visa estabelecer um quadro de princípios e regras para o comércio de serviços, com vistas à expansão do mesmo sob condições de transparência e de liberalização progressiva, bem como promover o crescimento de todos os parceiros comerciais e dos países que se encontram em desenvolvimento.

A parceria com organismos internacionais como o Banco Mundial (BM), a Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico (OCDE), a UNESCO e a Comissão Económica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), vai além do compromisso com os acordos internacionais, pois essas agências também financiam o desenvolvimento de projetos e de programas educacionais nos países do bloco.

Ainda em 2003, no dia 06 de junho, na cidade de Assunção, no Paraguai, os países pertencentes ao SEM se reuniram para assinar a “Declaração de Assunção”, a qual busca selar o compromisso das nações parte com o desafio posto pela integração regional, ou seja, pretende promover o crescimento económico e o desenvolvimento sustentável como objetivo de cooperação, bem como tem na educação o anseio na realização de reformas educacionais visando a garantia de atendimento às necessidades e demandas da sociedade atual. Portanto, mesmo com o transcorrer mais de uma década da criação do Mercosul, ainda há a necessidade de um maior intercâmbio na educação entre as nações parte buscando a equidade e a justiça social entre os povos.

As palavras de ordem presentes na Declaração são reafirmar, fortalecer, priorizar, aprofundar, promover e impulsionar o compromisso dos países membros do SEM com a qualidade da educação e a integração entre os sistemas de ensino de cada nação. Para Casassus (2001, p. 11): “[...] a educação emergia como única política pública capaz de responder às necessidades de desenvolvimento expressa no crescimento económico e na integração social”, em outras palavras, evidencia-se a necessidade da integração educacional para o sucesso na integração regional.

A Declaração serviu para reafirmar o compromisso das nações parte com o desenvolvimento económico, social, cultural, linguístico e educacional do bloco, já que morosidade na implementação das ações no âmbito do SEM evidenciam a fragilidade do elemento integrador, a fronteira (REAL, 2013). Dessa forma, delimitava-se um maior engajamento entre os países para o fortalecimento do Mercosul e a expansão do processo de integração.

Já em 2004, houve duas reuniões registradas em Atas (MERCOSUL, 2004), nas quais se destacam a necessidade de fortalecer os projetos e os programas educacionais entre os países parte como os de leitura, intercâmbio, formação de professores e atenção à educação básica. No período ficou mais evidente a preocupação em corroborar e em fomentar ações voltadas à aprendizagem dos alunos e para a formação docente. E, mais uma vez, o aperfeiçoamento ganha espaço na agenda do RME, pois como enfatiza Barreto (2015, p. 695) “a formação continuada passa a ser assumida em larga escala pelo poder público, envolvendo

uma variedade de parcerias”. Por conseguinte, evidencia-se o conceito de Casassus (2001) ao afirmar que a educação representa uma política capaz de integrar as nações realmente tem coerência.

Ainda no mesmo ano, a estrutura do SEM foi ampliada com a criação do Fundo de Financiamento do SEM (FEM)¹⁶, por meio da Decisão CMC n.º 33. O Fundo representou um relevante instrumento de financiamento das ações do Setor (SOUZA, 2017). Para Oliveira (2011, p. 234), “constitui-se no primeiro fundo setorial de financiamento de todo o bloco” e, por isso, há um impacto, pois irá custar ações do SEM no âmbito dos países membros.

Em 2005, realizaram-se no mesmo dia duas reuniões distintas. A primeira resultou na “Declaração Conjunta”, a qual, em linhas gerais, fez uso das mesmas palavras de ordem da Declaração de Assunção, em 2003, para afirmar o compromisso de universalizar o ensino básico e avançar nas demais etapas e modalidades da educação em todos os países participantes do bloco, além de enaltecer o protagonismo dos professores frente ao trabalho educativo.

A segunda reunião tratou da aprovação do Plano do SEM (2006-2010), o qual apresentava muitas metas, projetos, programas e ações a serem executadas no período. Um ponto relevante se refere à manifestação de interesse dos ministros de educação de cada país em elaborar projetos e programas que, vinculados à educação, poderiam receber suporte do Fundo Estruturante do Mercosul. Fernandes (2013) reforça que havia uma proposta de educação intercultural bilíngue para as escolas de fronteira desde 2001. Tal proposta partia da formação continuada para professores em serviço, visando a melhoria da qualidade do ensino nas escolas fronteiriças. Lorenzetti (2016) aponta que o Programa Escolas Bilíngues de Fronteira (PEBF) teve seu início no ano de 2005.

Nessa perspectiva, Assis (2016) menciona que a criação de políticas voltadas para realidade de fronteira resultou em projetos e programas que buscaram, a partir de 2005, atender às necessidades nas nações parte. Assim, inicia-se o Programa Escolas Interculturais de Fronteira, o qual realiza formações para professores fronteiriços.

Em 2006, duas reuniões foram registradas em Atas (MERCOSUL, 2006), cujos pontos importantes se resumem na aprovação do “Plano Operativo”, com a definição de metas e de ações a serem incorporadas ao Plano do SEM (2006-2010), na incorporação da Venezuela ao SEM e a representação dos países associados ao bloco – Bolívia, Equador e

¹⁶ Trata-se do “[...] primeiro fundo setorial do processo integrativo, que servirá como importante instrumento de financiamento das ações e contará com a participação pontual no aporte dos Ministérios de Educação de cada Estado Parte do Mercosul” (PRADO, 2013, p. 46).

Colômbia, reforçando, portanto, o compromisso com a educação e o processo de integração regional. A incorporação da Venezuela e da Colômbia ao Mercosul demonstra a relevância do bloco e o interesse dos países em fazer parte de um grupo forte que busca integrar ações, bem as nações fundadoras veem com bons olhos o interesse das nações vizinhas. Sobre essa situação, Menegatti (2016) esboça o fortalecimento do Mercosul como um bloco que, apesar das dificuldades, ambiciona a consolidação da integração regional.

Embora muitos dos países possuam conflitos e tensões diplomáticas, o MERCOSUL consegue manter e incorporar os países do bloco, seja como Estados partes, seja como associados ou em suas relações comerciais com outros países. Isso vem sendo importante, bem como as questões culturais comuns entre os países, principalmente nas áreas fronteiriças (MENEGATTI, 2016, p. 57).

Já em 2007, realizaram-se duas reuniões registradas em Atas (MERCOSUL, 2007), as quais trataram sumariamente dos primeiros resultados do Programa de Mobilidade Docente de Curta Duração¹⁷, os quais foram satisfatórios e propuseram a continuidade do projeto. O encontro ainda se caracterizou pela discussão da necessidade de melhor profissionalização dos docentes, sendo esse um fator essencial para o avanço na qualidade educacional entre as nações do bloco.

Tais considerações são tratadas por Cunha (2004) ao enfatizar que a expansão do ensino superior brasileiro da forma como vem ocorrendo, em termos simbólicos, gera a desvalorização dos diplomas, pois aumenta a competitividade e a necessidade de continuidade nos estudos. Isso põe em dúvida a qualidade do processo: “com isso, aumenta a busca por titulação no Brasil. Titulação esta que seja compatível com as camadas sociais ainda não atendidas pelas instituições de educação superior brasileiras” (REAL, 2009, p. 03). Assim, apesar dos programas de incentivo a formação inicial docente, percebe-se a necessidade de melhorias, para que possam cumprir seu papel perante o SEM.

No ano de 2008, ocorreram também duas reuniões, cujas atas ressaltaram a importância da formação para professores para a qualidade da educação e, ainda, “acolheram os resultados do Grupo de Trabalho de Escolas Bilíngues de Fronteira e felicitaram os países pelos avanços do referido Projeto” (MERCOSUL, 2008). Nesse período, aconteceu uma reunião do Conselho do Mercado Comum (CMC) a qual, por meio da Decisão n.º 28/08,

¹⁷ Tratava-se um Programa em que professores do ensino superior brasileiro visitaram instituições públicas da Argentina, Paraguai, Uruguai, Venezuela e Chile (países membros do Mercosul) com o objetivo de fortalecer a capacidade docente, o intercâmbio cultural e o estímulo à implementação de ações conjuntas de cooperação interinstitucional entre as nações do bloco.

estabeleceu alterações do FEM garantir uma melhor operacionalidade do Fundo, com mudanças em sua norma e regulamento. No novo regulamento consta em seu Artigo 2º, que “o objetivo do Fundo é financiar os programas e projetos da área educacional que fortaleçam o processo de integração regional” (MERCOSUL, 2008).

Por fim, destacou-se a importância da universalização do atendimento a nível médio, ao se tornar mais evidente a mobilização do SEM, visando o desenvolvimento de projetos envolvendo o bilinguismo e a qualidade da educação nos países do bloco. Cabe demonstrar que o “ambiente linguístico nada mais é que a presença da(s) língua(s), na forma escrita ou oral, na vida cotidiana de uma sociedade” (CAÑETE, 2013, p. 44) e esse ambiente entre as nações parte evidencia a presença de pelo menos duas línguas, a língua portuguesa e o espanhol, uma vez que são as línguas oficiais do Mercosul. Logo, a busca pela qualidade no ensino é um desafio crescente, que requer políticas educacionais adequadas a essa realidade.

Já no quesito universalização do ensino médio, o SEM explicita o princípio do direito à educação ao relatar e ao reconhecer a necessidade de também se universalizar o ensino médio. Nesse viés, a universalização do ensino para o contexto de fronteira instiga a discussão sobre o direito à educação de caráter subjetivo, conforme Souza (2015, p. 6513):

[...] o direito público subjetivo é uma norma jurídica constitucional que assegura a todo cidadão, investido legitimamente de seu direito, o poder para exigir o cumprimento da legislação e, ao Estado, a obrigação de promovê-lo.

Sendo assim, o acesso à educação está assegurado pela Constituição Federal de 1988 e reforçado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) n.º 9.394/96 como um dever do Estado e da família.

Em 2009, por meio das Atas (MERCOSUL, 2009), constatou-se que as temáticas sobre formação de professores, a saúde laboral dos docentes e o desenvolvimento de políticas públicas de caráter integral, que contemplem diferentes atores tanto em âmbito público como na sociedade civil, são pautas relevantes para a continuidade das ações. Nesse sentido, ainda relacionando as ações de 2008 para o ensino médio, em 2009, destacam-se as ações do projeto “Caminhos do Mercosul” que teve como público alvo alunos entre 16 e 17 anos. Seu objetivo era fortalecer a identidade do jovem do Mercosul por meio de experiências de aprendizagem. Para tanto, organizou-se um concurso anual, de caráter histórico literário, que evidenciaria a relevância da integração regional e o respeito à diversidade cultural. De acordo com Menegatti (2016), o Brasil se destacou na organização e execução do projeto.

Já em 2010, ano em que se completa mais uma década de ações do SEM por meio da RME, realizaram-se duas reuniões registradas em Atas (MERCOSUL, 2010), as quais

trouxeram como pontos de discussão, inicialmente, a proposta do ministro de educação do Brasil para a criação de um programa de intercâmbio entre estudantes de educação básica para o aprofundamento das línguas portuguesa e espanhola. Este programa tinha por objetivo ampliar os conhecimentos linguísticos e difundir as duas línguas entre os países do Mercosul. Recomendou-se, então, que no próximo plano do SEM haja uma maior preocupação com a qualidade da educação levando em consideração a justiça social, os critérios e indicadores educacionais, que evidenciem o espaço regional ocupado pelo Mercosul, realizando também a construção da identidade, da memória, da interculturalidade e da multiculturalidade, bem como a integração social e cultural dos povos.

A intenção de estreitamento dos laços educacionais por meio da integração regional demonstra que o SEM almeja, ainda que a passos lentos, promover o desenvolvimento da região de fronteira, como lembra Souza (2017, p. 155):

O SEM pode ser caracterizado como a institucionalização do reconhecimento do papel estratégico da educação no processo de integração regional e no desenvolvimento econômico, social, cultural, político e científico-tecnológico da região. Sua estrutura operacional, desse modo, tem assumido inúmeras atribuições com o intuito de revertê-las em políticas educacionais voltadas para todos os níveis educacionais.

Já em 2010, evidenciaram-se ações do governo brasileiro vislumbrando adequações e inovações no trabalho com a formação de professores por meio do desenvolvimento de um programa específico. No caso, o PEBF já apresentava em seu escopo o intercâmbio docente entre as nações participantes do Programa, contudo apesar de haver uma dificuldade burocrática para a realização da ação em alguns momentos (falta de autorização para travessia da fronteira, por exemplo), em grande parte o intercâmbio e as trocas de experiências realmente aconteceram (MERCOSUL, 2008).

Em 2011, registrou-se a realização de duas reuniões (MERCOSUL, 2011), cujos pontos relevantes se restringiram em aprovar o Plano de Ação do SEM (2011-2015) e, novamente, nas discussões sobre a qualidade da formação docente no contexto do SEM, comprometendo-se a ampliar os espaços de participação, bem como a busca de uma melhor qualificação para os profissionais da educação.

Pode-se observar uma intensificação das discussões referentes à formação de educadores, cenário no qual o Programa PEBF representava o anseio político na prática, para Beck et al. (2016) o objetivo do Programa era formar cidadãos conscientes e estabelecer na fronteira um espaço democrático de cooperação e interculturalismo. Para tanto, a realização

de formação continuada para professores representava a culminância desse desejo estabelecido pelo Programa.

No ano de 2012, ocorreram duas reuniões registradas em Atas (MERCOSUL, 2012), as quais reforçaram a necessidade de continuidade da formação docente, além de se garantir as alterações no currículo de nível médio, por meio da inclusão de conteúdos relacionados à integração regional, com o objetivo de avançar na construção de uma consciência cidadã favorável à integração por meio de ações e de conceitos desenvolvidos no âmbito educativo.

Para isso, o governo brasileiro editou a Portaria n.º 798/2012, instituindo o Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF) para dar continuidade às ações do PEBF na promoção da integração regional por meio da educação intercultural e bilíngue. Borges (2014) enfatiza que o PEIF veio para fortalecer as políticas educacionais relacionadas à fronteira.

E foi pensando na importância da diversidade social e cultural e na necessidade de os professores refletirem sobre essas situações multifacetadas da sociedade, que se constituiu o Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF), como uma das ações necessárias para a construção e o fortalecimento de políticas educacionais voltadas à faixa de fronteira do Brasil, a partir da possibilidade de integração de todos os processos educativos da escola, com vistas à construção de um projeto político pedagógico que tenha como ponto de partida a interculturalidade (BORGES, 2014, p. 08).

Já em 2013, foram feitas duas reuniões que abordaram exclusivamente a temática da formação de professores, só que nesse momento em uma parceria com Organização dos Estados Ibero-Americanos (OEI). Novamente, a presença de um organismo internacional nas ações do SEM reforça o fato de que a participação, bem como o financiamento de projetos e de programas do bloco, implica em um maior desenvolvimento de uma localidade em comparação com outra, conforme afirmam Santos e Junior (2017, p. 24): “fica evidente, contudo, a possibilidade de diferentes atores participarem do processo de financiamento da educação, o que diferencia significativamente as políticas educacionais entre os países e as regiões”. Ou seja, a presença de organismos internacionais para financiar a educação mercosulina aponta o interesse pelo potencial que representa o bloco no mundo globalizado.

Em 2014, ocorreu apenas uma reunião registrada em Ata (MERCOSUL, 2014), a qual se destacou pelo reconhecimento dos avanços educacionais obtidos por meio dos projetos e dos programas em execução que contemplam a primeira infância. Com isso houve o comprometimento da continuidade de políticas que busquem a qualidade da educação nessa etapa.

Fernandes (2013, p. 44) salienta o comprometimento inicial do Brasil (2001) com o desenvolvimento de políticas voltadas para uma educação de fronteira com qualidade: “O documento assinado pelo Brasil na língua guarani, além do português e do espanhol, torna-se um marco histórico e inaugura uma nova etapa na educação dos dois países”. Logo, percebe-se que o projeto piloto, iniciado com Argentina e Brasil, foi expandido para as demais nações parte, bem como houve a disseminação de políticas educacionais entre os países visando desenvolver um projeto que garanta um ensino bilíngue com qualidade.

No ano de 2015 foram registradas duas reuniões em Atas (MERCOSUL, 2015), nas quais se destacaram os seguintes pontos: a pauta sobre a promoção de políticas públicas de valorização docente, ao tratar a educação como um bem público e um direito humano; as discussões em um evento para inclusão da língua portuguesa e do espanhol como línguas oficiais dos países do Mercosul e o início das discussões sobre o Plano de Ação do SEM (2016-2020). Nesses encontros, ainda se reconheceu a importância das discussões em Seminários sobre políticas linguísticas e o multiculturalismo considerando a realidade peculiar das nações pertencentes ao bloco. Menegatti (2016) menciona que o ano foi marcado pela avaliação do Plano SEM (2011-2015), o qual destaca que o SEM conseguiu manter sua estrutura funcional, implementou projetos, aproximou-se de outros blocos e dos organismos internacionais, além de contribuir com o fortalecimento das ações do FEM. Entretanto, apesar de todos os avanços obtidos, não se previu um mecanismo de avaliação dessas ações com a finalidade de melhorar a frente de atuação do SEM e o ensino ofertado na fronteira.

Vale ressaltar que os conteúdos das reuniões realizadas nos anos de 2016 e 2017 ainda não foram divulgados no portal do Mercosul, porém, levando em conta os dados de ações do Setor nessa última década é possível dizer que houve avanços na melhoria da qualidade da educação e em de ações envolvendo a primeira infância. Por esse motivo cabe salientar que a criação do SEM e do RME, conforme Souza (2017), representou um salto para o processo de integração já que as discussões e as ações em prol da educação necessitavam de um setor específico.

Na próxima seção tratar-se-á das Conferências, nas quais se firmaram compromissos internacionais para o desenvolvimento da educação (UNESCO, 1990; 2000; 2015), além da relação estabelecida com os Planos de Ação do SEM e sua relevância para a construção de uma educação de qualidade nos países pertencentes ao Mercosul.

1.4. Planos de Ação do Setor Educacional do Mercosul (SEM) e a relação com as Conferências Internacionais para o desenvolvimento da Educação

Para compreender os Planos de Ação ou de Trabalho do SEM é necessário destacar os compromissos internacionais firmados pelos países, inclusive os membros do Mercosul, pelo direito a uma educação de qualidade e a equidade que perpassam ações que mobilizam políticas educacionais em cada país.

Para tanto, os compromissos firmados nos encontros que resultaram na Declaração de Jomtien (UNESCO, 1990), Declaração de Dakar (UNESCO, 2000) e Declaração de Incheon (UNESCO, 2015) podem ser entendidos como acordos que necessitam ser viabilizados por meio de políticas educacionais. Por este motivo, torna-se relevante esta reflexão para melhor compreender as mudanças legais ocorridas no Mercosul.

Cabe evidenciar que os Planos tiveram uma duração de três a quatro anos cada um com vistas a nortear as ações do Setor atentando para os acordos internacionais firmados. São eles: 1º Plano Trienal 1992-1994-1997, Plano Trienal 1998/2000, Plano de Trabalho (2001-2005), (2006-2010), (2011-2015) e (2016-2020), além do Documento MERCOSUL 2.000, publicado no ano de 2000. O primeiro Plano, contudo, não se encontra disponível na página eletrônica do Setor Educacional do Mercosul.

A garantia do direito à educação iniciada pela integração regional é perpassada por um sistema de cooperação internacional representada pelas Conferências de Jomtien, Dakar e Incheon. E esse direito, por sua vez, depois de institucionalizado, torna-se responsável pela tomada de decisões que se materializam nas ações de um grupo, no caso o Mercosul e mais especificamente o SEM. Na visão de Souza (2015, p. 6504), para “[...] entender a educação como direito implica em imputá-la como dever do Estado”, parte daí a importância da organização de eventos para discutir entre as nações as estratégias e as ações a serem tomadas, buscando garantir a equidade e a melhoria qualidade da educação, a começar pela garantia do direito a ela.

O primeiro acordo a ser tratado aqui é a Declaração Mundial de Educação para Todos, realizado em Jomtien (1990), na Tailândia e promovido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o qual trouxe significativas contribuições para o desenvolvimento educacional de 157 países, dentre eles o Brasil. Segundo o documento: “todas as nações têm valiosos conhecimentos e experiências a compartilhar, com vistas à elaboração de políticas e programas educacionais eficazes”

(UNESCO, 1990, p. 07). Foi um consenso entre os países participantes a urgência em diminuir o quantitativo de analfabetos no mundo e proporcionar o acesso universal à educação, conforme expresso no Artigo 1º da Declaração: “criança, jovem ou adulto - deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem” (Idem, 1990, p. 03).

As principais vertentes delineadas na Declaração recaem sobre a universalização do acesso à educação e à promoção da equidade; concentração e atenção na aprendizagem; ampliação dos meios e o raio de ação da educação básica; construção de um ambiente adequado à aprendizagem e o fortalecimento de alianças. Esse último antecipa uma necessidade vivenciada pelas cidades de fronteira, ou seja, a ampliação das parcerias entre os países e deixa claro no Artigo 10º, a necessidade de fortalecimento da solidariedade internacional, ao afirmar, que “a comunidade mundial, incluindo os organismos e instituições intergovernamentais, têm a responsabilidade urgente de atenuar as limitações que impedem algumas nações de alcançar a meta da educação para todos” (Ibid., 1990, p. 07).

Por esse motivo o Mercosul representou um meio de promoção da integração regional entre os países da América Latina, já que não integrou as nações apenas pelas vias econômicas e políticas, mas, gradativamente, também na área social, cultural e pela educação, pois com a criação do SEM trouxe perspectivas de realização de projetos e de programas educacionais que tiveram seus reflexos nas demais áreas. Para Draibe (2004), Raizer (2007) e Souza; Kerbauy (2014) a educação representa o principal fator integrador entre as nações parte.

Nesse sentido, apresenta-se o primeiro Plano Trienal implementado em junho de 1992, com duração prevista para dois anos e prorrogado até 1998 por ratificação definida entre os ministros de educação por meio do Protocolo de Ouro Preto¹⁸. O plano representou um importante passo na integração regional entre os países do bloco, por meio dos programas e subprogramas que o integram:

1. Formação de Consciência Social Favorável ao Processo de Integração. I. Informação e reflexão sobre o impacto do processo de integração do Mercosul. II. Aprendizagem dos idiomas oficiais do Mercosul. 2. Capacitação de Recursos Humanos para Contribuir para o Desenvolvimento. I. Educação Básica e Média. II. Formação Técnico-profissional. III. Formação e Capacitação de Recursos Humanos de Alto Nível. IV. Pesquisa

¹⁸ Após sua criação, em 1991, a estrutura institucional do Mercosul foi bastante alterada por ocasião da Reunião de Cúpula de Presidentes de Ouro Preto, realizada em dezembro de 1994, que aprovou o Protocolo de Ouro Preto. Adicional ao Tratado de Assunção, o Protocolo estabeleceu o atual arranjo institucional do Mercosul, dotando-o de personalidade jurídica internacional e atribuindo-lhe competência para negociar, em nome próprio, acordos com terceiros países, grupos de países e organismos internacionais (ANDRÉS, 2010, p. 09)

e Pós-graduação. 3. Compatibilização e Harmonização dos Sistemas Educacionais. I. Harmonização acadêmica, jurídica e administrativa. II. Sistema de Informação (ANDRÉS, 2010, p. 10).

De acordo com Andrés (2010), esse Plano propunha a intensificação do processo de integração regional, a capacitação de recursos humanos e dos sistemas educacionais. Piletti e Praxedes (1998) salientam que um dos objetivos era o fortalecimento dos “vínculos entre o setor educativo e o setor produtivo, na tentativa de adequar-se às exigências dos processos de reconversão competitiva com vistas a melhor posicionar os setores econômicos na concorrência internacional” (PILETTI; PRAXEDES, 1998, p. 227).

Em 1996, durante a RME, aprovou-se o “Plano Mercosul 2000: desafios e metas para o setor educacional”, que respaldava as ações do Setor na área educacional definindo prioridades para destinação de recursos e de esforços conjuntos no período compreendido entre 1997 e 2000 (ANDRÉS, 2010). Dentre os compromissos reiterados pelas nações parte, presentes no documento, destacam-se:

- Crescente democratização das nossas sociedades no contexto da integração regional.
 - Transformação produtiva com equidade.
 - Afirmação das identidades culturais.
 - Respeito à diversidade.
 - Desenvolvimento e consolidação de uma consciência regional.
- (MERSOCUL, 2000)

O Plano Trienal (1998-2000) incorporou áreas de ação presentes no documento Mercosul 2000 e instituiu as metas e as estratégias de ação para o desenvolvimento de projetos e de programas, tais como:

[...] relação e coordenação do Setor Educacional com outras instâncias do MERCOSUL. Vinculação das atividades do Setor Educacional do MERCOSUL com os planos nacionais de educação e os processos de reforma e renovação educacionais que se implementam nos Estados Partes. Fomento da cooperação horizontal entre os países e instituições da região e com outros blocos regionais. Ações que favoreçam a mobilidade de estudantes, acadêmicos e pesquisadores e o intercâmbio de experiências e práticas laborais (MERCOSUL, 1998).

O documento foi instituído para orientar o trabalho do SEM e definir as áreas prioritárias de atuação do Setor. Para tanto, apresenta-se a preocupação com a qualidade da aprendizagem nos países e, por isso, se propõe incorporar a perspectiva regional à cultura das instituições com a finalidade de promover a integração. Estabeleceu-se também a necessidade

de parâmetros regionais na prática pedagógica buscando facilitar o reconhecimento dos estudos e a identificação das áreas de excelência em momentos de avaliação.

Outro ponto prioritário se relaciona ao fortalecimento do ensino superior e o desenvolvimento de novos conhecimentos por meio da cooperação regional. Destaca-se como prioridade a divulgação na Rede Mundial de Computadores (Internet) as ações do Mercosul e do SEM, a fim de integrar os sistemas de informação. Ressalta ainda a necessidade de definição de competências básicas e de trabalho de cada nação parte, promovendo, assim, a vinculação entre os sistemas de formação, o mundo do trabalho e a integração cultural, bem como social. Enfim, esse documento propôs a organização de um parâmetro e viés de ação do SEM.

O Plano ainda fomenta a valorização da formação de professores, visando garantir a equidade do acesso e qualidade no processo educacional.

Assim como no primeiro, no segundo plano, também foi evidenciado o sentido da equidade associado à melhoria da qualidade educacional. No caso da educação, o princípio representa a garantia de acesso aos níveis de ensino a fim de garantir o direito aos serviços de educação para todos, indistintamente (SOUZA, 2017, p. 161).

O Plano também reconhecia a ferramenta de integração educacional a qual potencializava os mecanismos de integração econômica, ou seja, havia o consenso que por meio dos projetos e dos programas educacionais as nações poderiam ter maiores e melhores condições de concorrência no mercado globalizado (ANDRÉS, 2010).

Sobre a Declaração de Jomtien (1990), a Unesco promoveu uma ampla avaliação das ações delimitadas como ponto de partida para as decisões a serem delimitadas na Conferência Regional de Santo Domingo e Fórum Mundial de Dakar (2000) em prol ao direito a educação básica de qualidade. O documento, originado do compromisso firmado entre os países participantes do Marco de Ação de Dakar, possibilita repensar as políticas educacionais no Brasil com foco no campo social.

Draibe (2007) afirma que o campo social do Mercosul foi enfatizado apenas após 1995 e já contemplando o conteúdo expresso no documento de Dakar.

Impulso importante ao alargamento intelectual e valorativo da agenda social real do MERCOSUL foi dado, da metade dos noventa em diante, pela incorporação de alguns dos temas centrais da agenda internacional: o compromisso, ou a referência da integração aos valores do Estado de Direito e, mais amplamente, da democracia, e também a perspectiva dos direitos humanos, no quadro mais amplo de um modelo de desenvolvimento econômico regional, pautado pela justiça e pela equidade. Em outros termos,

verificou-se um processo intelectual de atualização, ampliação e complexização do *marco geral* no qual se definem hoje os objetivos da integração social (DRAIBE, 2007, p. 177).

Sendo assim, o compromisso de Dakar trouxe um novo rumo para a educação brasileira no século XXI assegurando que o ensino é um direito humano fundamental e representa a chave para um desenvolvimento sustentável. O compromisso internacional com o direito à educação perpassa o financiamento e visa trazer a todos em idade escolar um ensino obrigatório, gratuito e de qualidade. Em nível mundial, busca-se garantir o direito à educação para todas as crianças pequenas, principalmente, meninas e diminuir as taxas de analfabetismo nos países em desenvolvimento.

Quanto à realidade fronteiriça, de forma específica, o documento de Dakar (UNESCO, 2000) afirma que a globalização representa uma oportunidade, porém, é um desafio, já que houve a possibilidade de uma interconexão e interdependência entre as economias e a sociedade. Nesse sentido, preconizam-se as políticas educacionais nacionais e internacionais que possam garantir a efetivação da educação como um direito para todos, mas, também, como dever do Estado, reafirmando assim os ideais de Souza (2015). O objetivo maior foi mobilizar o comprometimento político nacional e internacional dos países com a educação buscando aumentar os investimentos no setor, conforme expresso abaixo:

[...] significa, em primeiro lugar, que os governos devem assumir compromissos políticos firmes e alocar recursos suficientes para todos os elementos que compõem a educação fundamental – passo essencial para atender à obrigação do Estado com todos os cidadãos (UNESCO, 2000, p. 21).

Nessa perspectiva, a busca por políticas educacionais eficientes para a educação fundamental impõe aos países o êxito em suas alocações orçamentárias nacionais e internacionais com vistas à efetivação do direito à educação de qualidade a todos e cabe a estes mesmos países monitorarem de forma sistemática o progresso destas políticas com a participação da sociedade civil (UNESCO, 2000).

A partir do ano de 2001, os Planos do SEM deixaram de ser trienais e passaram a ter vigência de cinco anos. Sendo assim, os governos de países pertencentes ao Mercosul, por meio de seus ministros de educação, aprovaram na RME em Assunção no Paraguai um Plano de Ação do Setor para 2001-2005 e, também, teve a aprovação do Chile e Bolívia. Esse Plano avança na sensibilização para a aprendizagem dos idiomas oficiais entre os países latino-americanos (BRASIL E ARGENTINA, 2008) e apresenta como algumas das principais metas para a educação básica:

- Haber constituido una red de instituciones que permita al intercambio de experiencias y la creación de un banco de información sobre educación inclusiva.
- Haber implementado un programa de Intercambio para docentes.
- Haber logrado instrumentar un programa de pasantías para docentes.
- Tener consolidado la enseñanza sistemática del idioma oficial extranjero en todos los países.
- Tener consolidado un sistema de acreditación y movilidad de profesores de las lenguas oficiales (portugués/ español), entre los países del MERCOSUR
- Tener asegurada la movilidad estudiantil de la región y lograr un acuerdo con esa finalidad con el Convenio Andrés Bello.
- Tener en funcionamiento una red para el intercambio institucional y la génesis de políticas educativas dirigidas a revertir el fracaso escolar a nivel regional.
- Haber conformado una red de intercambio de estrategias de gestión, experiencias educativas, docentes y recursos didácticos que atienda la problemática del fracaso escolar (BRASIL; ARGENTINA, 2008).

Observa-se que as metas citadas acima perpassam ações que contemplam políticas de formação e de capacitação de professores, bem como o intercâmbio, objetivando minimizar o fracasso escolar e melhorar a qualidade do ensino nos países envolvidos. Além do mais, favorecem o fortalecimento da consciência da necessidade de integração regional e a valorização da diversidade cultural, para assim ocorrer a consolidação do espaço educativo regional em ambiente solidário (SANTOS; JUNIOR, 2017).

Para Raizer (2007), no quesito formação de profissionais, destacam-se as ações do SEM voltadas à educação básica, pois em 2003 foi assinado um acordo entre Brasil e Argentina para a criação do programa “Escolas de Fronteira”, em que as escolas localizadas em regiões fronteiriças entre os dois países desenvolveriam um ensino focado na interculturalidade e no bilinguismo, com aulas em língua portuguesa e espanhol, as línguas oficiais entre as nações parte.

Já o Plano de Trabalho do SEM (2006-2010) propõe como estratégia principal contribuir com a integração regional por meio da criação e da execução de políticas educacionais que promovam a cidadania, a cultura da paz e o respeito à democracia. A partir daí houve o delineamento das seguintes ações:

- 1.1. Promoción de una conciencia ciudadana favorable al proceso de integración regional.
- 1.2. Fomento de programas culturales, lingüísticos y educativos que contribuyan a construir una identidad regional y fortalezcan las zonas de frontera.
- 1.3. Desarrollo de programas de formación y reflexión en torno a la cultura de paz, al respeto a la democracia, los derechos humanos y el medio ambiente.

1.4. Promoción y difusión de los idiomas oficiales del MERCOSUR (MERCOSUL, 2006).

Santos e Junior (2017) mencionam que esse plano tinha ainda por missão a promoção da qualidade da educação como um fator de inclusão social e de desenvolvimento humano, além de impulsionar e de fortalecer os programas de mobilidade acadêmica e docente, visando garantir o processo de integração regional no Mercosul.

Em consonância com o Plano anterior, o quinto Plano de Trabalho do SEM (2011-2015) também é bem detalhado. Inicialmente, apresenta um panorama da conjuntura internacional, em que bloco está inserido, detalhando as mudanças sofridas com as relações políticas, comerciais e financeiras ocasionadas com a crise de econômica de 2008. Essa crise apresentou seus reflexos no mercado globalizado e abriu precedentes para a ascensão de países como Brasil, Rússia, Índia e China (MERCOSUL, 2011).

Segundo Souza (2017), no aspecto da integração regional, o Plano menciona a relevância da construção da identidade regional.

No que tange à integração regional, o documento destaca que as políticas educacionais devem incluir conteúdos e ações comuns para a formação de uma identidade regional, visando o alcance de uma educação de qualidade para todos, que esteja comprometida com o desenvolvimento social e o respeito à diversidade cultural dos povos da região (SOUZA, 2017, p. 169-170).

Ainda relacionando as políticas educacionais, o Plano discute como a formação de professores pode contribuir com o desenvolvimento de uma região:

Otro punto que merece especial atención es la incorporación de los temas de discusión del SEM en la formación docente, considerada ésta el punto crucial en cualquier proceso de desarrollo de políticas educativas en la región (MERCOSUL, 2011, p. 08).

Gatti (2014) destaca que o aperfeiçoamento representa um desafio para as políticas educacionais e, atualmente, há uma preocupação maior entre os países de buscar na educação a superação de suas limitações de codificação e interpretação de uma informação, o que permite ao indivíduo a criação. A autora explicita que

[...] a formação dos professores tem sido um grande desafio para as políticas educacionais. Inúmeros países vêm desenvolvendo políticas e ações agressivas na área educacional cuidando, sobretudo, dos formadores, ou seja, dos professores, que são os personagens centrais e mais importantes na disseminação do conhecimento e de elementos substanciais da cultura. Da Tailândia à França, do Chile aos Estados Unidos, Inglaterra, Colômbia, Suécia, Finlândia, Nigéria, Argentina, Equador, entre tantos outros, medidas

vêm sendo tomadas nas duas últimas décadas no sentido de formar de modo mais consistente professores em todos os níveis e de propiciar a esses profissionais carreiras atrativas. Podemos dizer que essa preocupação se tornou mundial (GATTI, 2014, p. 35).

No Brasil, ainda conforme Gatti (2014), essa necessidade relatada não se concretizou com a mesma velocidade do que em outras nações, já que não houve a formulação de políticas educacionais nacionais que contemplassem essa mudança nos currículos.

Já a Conferência de Incheon, realizada na Coreia do Sul – Educação 2030 (UNESCO, 2015), que resultou na Declaração de Incheon, reuniu 160 países com a finalidade de planejar a educação para próximos 15 anos, a partir de consultas feitas em período anterior a reunião dos líderes mundiais.

A Educação 2030 foi desenvolvida por meio de um processo consultivo amplo, conduzido e controlado por Estados-membros, facilitado pela UNESCO e por outros parceiros e guiado pelo Comitê Diretivo da EPT.1 A Educação 2030 se baseia nas consultas temáticas sobre a educação pós-2015 conduzidas em 2012 e 2013 pela UNESCO e pelo UNICEF (UNESCO, 2015, p. 07).

A Declaração de Incheon “constitui o compromisso da comunidade educacional com a Educação 2030 e a Agenda de Desenvolvimento Sustentável 2030 e, assim, reconhece o importante papel da educação como principal motor do desenvolvimento” (UNESCO, 2015, p. 05). De acordo com a Declaração, o direito à educação tem início com o nascimento do indivíduo e continua ao longo da vida. Para tanto,

[...] será necessário mobilizar esforços nacionais, regionais e globais que visem a:

- estabelecer parcerias eficazes e inclusivas; aprimorar políticas educacionais e a forma como elas funcionam em conjunto;
- garantir sistemas educacionais equitativos, inclusivos e de qualidade para todos;
- mobilizar recursos para um financiamento adequado da educação;
- garantir monitoramento, acompanhamento e revisão de todas as metas. (UNESCO, 2015, p. 09, marcadores do autor)

A Declaração de Incheon também assume o compromisso de fortalecer as políticas, os planos, as legislações e os sistemas de educação, daí a aproximação com a realidade de fronteira. Essa nova perspectiva de ação educacional dos países demonstra que “o foco deve ser voltado à eficiência, à eficácia e à equidade dos sistemas educacionais” (UNESCO, 2015, p. 10). Além disso, para que haja sucesso do processo de ensino, torna-se necessário o fortalecimento dos sistemas educacionais, sendo assim é possível perceber a possibilidade de

continuidade de ações educacionais específicas para a faixa de fronteira, como enfatiza o item 17 da Declaração de Incheon, ao se referir às políticas, aos planos, às legislações e aos sistemas educacionais:

Diversos instrumentos internacionais de elaboração de normas protegem o direito humano fundamental à educação. Instrumentos juridicamente vinculativos, como tratados, convenções, acordos e protocolos, bem como instrumentos internacionais como recomendações e declarações que tenham força política e moral, estabeleceram um quadro normativo internacional sólido pelo direito à educação sem discriminação ou exclusão. Revisões participativas de múltiplas partes interessadas, lideradas por governos, deveriam ser realizadas para instituir medidas para cumprir suas obrigações e garantir quadros políticos e jurídicos fortes, que pavimentem a base e as condições para a oferta e a sustentabilidade de uma educação de qualidade (UNESCO, 2015, p. 10).

Apesar do cenário de crise econômica, política e social vivenciado por muitos países atualmente, esse compromisso assumido em Incheon tem até 2030 para ser efetivado pelas nações participantes do encontro.

Por fim, o Plano de Ação (2016-2020), ainda muito recente e em fase de implementação, apresenta como eixo: gerar e difundir conhecimento. Sendo assim, apresentam-se prioridades e objetivos os quais não diferem muito do que já foi posto nos planos anteriores. Dentre as prioridades é possível destacar questões relacionadas ao intercâmbio de experiências socioeducativas na primeira infância, que enfatizam a necessidade de promover investigações científicas que levem a publicação e propagação do conhecimento; trata da qualificação profissional de competências para a vinculação ao mundo do trabalho e o apoio a criação de desenvolvimento de redes para a formação de professores e troca de experiências inovadoras.

Quanto à formação docente o documento evidencia a formação inicial e continuada como atividade ou ação e propõe a realização de seminários, cursos virtuais ou cursos de pós-graduação que tratem de integração regional e aperfeiçoamento. Ao focar a realidade brasileira, Barretto (2015) salienta que a profissão representa o terceiro subgrupo ocupacional do Brasil, sendo que o curso de Pedagogia é o mais procurado entre as licenciaturas. Entretanto, apesar da expansão do ensino superior ainda há problemas com a qualidade, o que compromete a qualificação profissional e, conseqüentemente, o trabalho executado na escola. Logo, a realização de cursos de formação continuada para professores se torna relevante para melhorar a atuação do educador que se encontra em serviço. Vale ressaltar que as prioridades apresentadas nesse Plano também estão presentes nos planos anteriores.

Observa-se que os Planos caminharam timidamente para o processo de integração regional por meio da educação e, como já evidenciado por Real (2009), as ações no âmbito do Mercosul são morosas e no SEM seguem a mesma perspectiva. A qualidade da educação representa um ponto que perpassa por todos os Planos, mas ainda representa um desafio aos países do bloco.

Diante do cenário apresentado nesse capítulo, o objetivo foi compreender o processo de globalização e a construção da agenda para a integração regional entre os países sul-americanos buscando os elos com a formação de professores. Avalia-se, portanto, que o mundo globalizado se organizou em blocos econômicos visando o fortalecimento econômico, a redução de cargas tributárias e a integração regional entre países com interesses comuns. Nesse sentido, o Mercosul, foco dessa pesquisa, apresentou uma evolução modesta, mas relevante ao integrar os membros do bloco por meio da educação, embora seja evidente a organização por meio dos Planos formalizados, mesmo aqueles que ainda não se efetivaram em sua integralidade na prática.

Para finalizar, recorre-se à pergunta secundária proposta para esse capítulo: a integração regional, advinda do processo de globalização instaurado no mundo, atingiu seu objetivo entre os países sul-americanos com a constituição do Mercosul e do Setor Educacional do Mercosul (SEM)? Cumpre informar que a resposta se apresenta em curso, uma vez que ainda há o Plano de Ação (2016-2020) em fase de implementação, apesar dos avanços eminentes na promoção da integração por meio da educação. Logo, atingiu-se o objetivo entre os países sul-americanos membros do Mercosul de incorporar além dos aspectos econômicos, sociais, políticos e culturais no acordo firmado por meio do Mercosul, sendo a educação enfatizada por meio da formação de professores, representando um elo importante de aproximação entre as nações parte.

Para tanto, cabe compreender como a formação docente se estabeleceu como um elemento integrador no âmbito de fronteira, tendo um Programa vinculado ao SEM em execução nos países do bloco. E, para isso, no próximo capítulo apresentar-se-á o Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF), bem como seus antecedentes, sua criação e sua estrutura, além da relação estabelecida entre Ministério da Educação (MEC) e as universidades, na promoção do projeto na fronteira sul do Mato Grosso do Sul (MS) como uma política de formação continuada.

II

O PROGRAMA ESCOLAS INTERCULTURAIS DE FRONTEIRA (PEIF) COMO ELEMENTO INTEGRADOR FRONTEIRIÇO

O presente capítulo objetiva analisar o PEIF como um Programa oriundo de uma política supranacional de integração regional voltada à formação continuada para professores de fronteira, a partir da realidade de Ponta Porã, no Estado de Mato Grosso do Sul (Brasil) com Pedro Juan Caballero, do Departamento del Amambay (Paraguai). Esse tópico também almeja responder a seguinte pergunta secundária: o PEIF, como um Programa oriundo de uma política supranacional de formação continuada de professores, apresenta estrutura organizacional adequada para atender as especificidades da fronteira multilíngue do Brasil com o Paraguai?

Para tanto, inicialmente, será contextualizada a realidade a qual se insere o PEIF apresentando seus antecedentes, sua trajetória desde a concepção em 2004, como PEIBF depois PEBF e posterior criação como Programa (PEIF), em 2012. Com a parceria entre Ministério da Educação, universidades e Secretarias Estaduais/Municipais de Educação, por meio das escolas de fronteira, tornou-se relevante compreender este novo formato proposto ao PEIF, com a formação continuada para professores, promovida pelas universidades.

Por fim, limita-se o olhar ao Estado do Mato Grosso do Sul, foco dessa pesquisa, como uma fronteira seca com o Paraguai, apresentando a realidade socioeconômica dos dois países e seus desafios educacionais. Para, assim, chegar ao *lócus* de estudo, a região sul, , ou seja, o município de Ponta Porã.

2.1. Antecedentes do PEIF

A questão intercultural é evidente no ambiente educacional fronteiriço. Isso porque o local apresenta uma realidade peculiar devido à presença de indivíduos de diferentes nacionalidades, culturas e línguas, sejam profissionais ocupando o espaço escolar ou alunos estudando em uma mesma sala de aula.

De acordo com Pereira (2002), há a presença de migrantes internacionais, laborais que saem de seus países em busca de melhores oportunidades de trabalho ou ainda aqueles que pela falta de democracia em suas nações de origem, em sua maioria chilena, chinesa,

coreana e japonesa, recorrem à fronteira como uma alternativa de sobrevivência e de prosperidade.

Cabe lembrar que a educação se tornou um braço do processo de integração regional por meio do SEM. Sendo assim, as propostas de ações que aos poucos se iniciaram nessa perspectiva tiveram visavam uma maior aproximação das nações pertencentes ao Mercosul, principalmente, a partir dos anos 2000.

Fernandes (2013) afirma que a educação de fronteira ganhou espaço na agenda de discussões das nações em 2001, por meio de uma reunião entre os ministros de educação, na qual teve início uma série de discussões sobre a educação intercultural de caráter bilíngue.

Esta proposta de educação intercultural bilíngue para as escolas de fronteiras teve início numa reunião de ministros da educação do setor Educacional do MERCOSUL, realizada em Assunção/Paraguai, no ano de 2001. Tendo em vista a agenda de cooperação já existente no âmbito do MERCOSUL, um dos objetivos do projeto foi aprofundar, no plano bilateral, muitas atividades já desenvolvidas no plano regional (FERNANDES, 2013, p. 44).

É importante ressaltar que as iniciativas governamentais de elaboração e execução de projetos e programas educacionais nessa região do país foram realizadas em função dos acordos firmados pelo Brasil no âmbito do Mercosul e previstos nos Planos do Mercosul Educacional. Nessa perspectiva, em 23 de novembro de 2003, visando estreitar os laços educacionais entre os países do Mercosul, Brasil e Argentina, foi firmado o acordo de cooperação fronteiriça, para o fortalecimento da integração regional, que foi a Declaração Conjunta de Brasília, que teve com objetivo atender o compromisso firmado no âmbito do Mercosul e do Setor Educacional do Mercosul (SEM). Tal acordo político estabelecia uma aproximação educacional entre as nações parte do Mercosul, por meio dos programas de formação continuada para professores em região de fronteira, atendendo as especificidades locais, a partir dos anos 2000. O primeiro passo nessa direção foi dado com a criação do Projeto Intercultural de Fronteira (PEIBF) que propunha trabalhar por meio do intercâmbio e da formação continuada para professores o bilinguismo e aproximar a fronteira dos municípios de países distintos (BRASIL, 2008). De acordo com Flores (2011, p. 16):

Nesse documento, a educação foi reafirmada como espaço cultural para o fortalecimento de uma consciência favorável a integração regional, passando-se a atribuir grande importância ao ensino do espanhol no Brasil e do português na Argentina.

Já em 2004, iniciou-se o diálogo com os estados da região sul do Brasil, principalmente, com as cidades de fronteira, tanto da rede estadual quanto da municipal buscando o estabelecimento de parceria e a adesão das escolas ao Projeto. Inicialmente, duas escolas brasileiras aderiram, uma em Uruguaiana (RS) e outra em Cerqueira (SC), ambas fazem fronteira com a Argentina. Gradativamente, o Projeto foi se ampliando na busca do intercâmbio e a cooperação interfronteiriça, tanto que em 2006 houve a adesão de municípios do Paraná ao Projeto (FLORES, 2011).

Cabe destacar que em 2005 houve a inauguração do PEIBF pelos ministros de educação do Brasil e da Argentina. Esse Projeto tinha por ambição tornar as escolas participantes em instituições interculturais bilíngues, para que fornecessem “aos seus alunos uma formação com base num novo conceito de fronteira, ligado a integração regional, ao conhecimento e respeito pela cultura e às produções do país vizinho” (FLORES, 2011, p. 17).

A ação de colocar em prática o PEIBF vem ao encontro das propostas do Mercosul, que estavam se consolidando em um projeto de política externa na América do Sul, promovendo a integração não apenas econômica, mas, também, política e cultural, que busca na educação um meio de promover a inclusão e melhorias na qualidade do ensino. Para o fortalecimento de políticas de integração regional a educação possui papel fundamental, já que a construção de um espaço integrado gera o fortalecimento das Nações Parte (MERCOSUL, 2011).

Em 2008, foi editado o documento oficial que estrutura, agora, o Programa Escolas Bilíngues de Fronteira (PEBF), firmado entre o Ministério da Educação no Brasil e Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología na Argentina, cujo documento conceitua a fronteira como:

[...] uma zona de indefinição e instabilidade sociolinguística onde atuam duas ou mais línguas. Essa interação se produz a partir dos falantes da língua e da influência dos meios de comunicação, em particular o rádio e a televisão de um e de outro lado da fronteira (BRASIL; ARGENTINA, 2008. p. 10).

O mesmo documento propunha uma progressiva transformação das escolas de fronteira em instituições interculturais bilíngues que oferecessem aos seus alunos uma formação com base num novo conceito de fronteira, ligado à interação regional e ao conhecimento e respeito pela cultura do país vizinho (BRASIL, 2008). Apresenta como objetivo que:

[...] os alunos formados se transformem em cidadãos ativos para converter a fronteira em um espaço democrático de cooperação. Um cidadão sensível à interculturalidade que, ao longo do seu percurso escolar, tenha experimentado diferentes situações de contato com a outra cultura, permitindo-lhe gerar critérios amplos e tolerantes perante a diversidade. Além disso, o aluno egresso do Programa terá um domínio suficiente das línguas portuguesa e espanhola para interatuar com seus pares em contextos previsíveis de intercâmbio linguístico. Ao trabalho intercultural e de sensibilização linguística realizado nos primeiros anos de escolaridade, soma-se, nos últimos anos, um trabalho mais sistemático que permita aos alunos atuar de forma plena em contextos que demandem a utilização de práticas sociais de compreensão e produção nas duas línguas (BRASIL, 2008, p. 21).

De acordo com o documento (BRASIL; ARGENTINA, 2008), para o desenvolvimento do Programa, as escolas argentinas receberam acompanhamento e assessoria pedagógica de especialistas contratados para essa finalidade em cada município que aderiu ao PEBF. Já no Brasil, essa função foi desempenhada pelo Instituto de Investigação e Política Linguística (IPOL)¹⁹, com sede em Florianópolis. Com o assessoramento das equipes, os professores de ambos os países realizavam o planejamento das aulas em conjunto e determinavam em quais momentos do projeto os docentes realizariam o intercâmbio (*cruze* ou *cruce* – ambas grafias são encontradas nos documentos e autores pesquisados), pelo menos uma vez por semana. Portanto, o que ocorreu no PEBF não foi o ensino de língua estrangeira, mas um ensino em língua estrangeira, criando, assim, um ambiente real de bilinguismo para os alunos (BRASIL; ARGENTINA, 2008).

Em termos metodológicos, o documento propunha o trabalho com o ensino via Projetos de Aprendizagens – EPA (Metodologia de Projetos ou Projetos de Pesquisa ou Pedagogia de Projetos), o qual estava delineado a partir de uma concepção de cooperação interfronteiriça, onde a fronteira nacional deixava de ser uma barreira permeada por situações de preconceito ou de diferenças culturais, para dar lugar a momentos de interação, bem como novas formas de organização da rotina escolar.

A principal contribuição desta forma de organização metodológica é a de possibilitar que se escolham os temas a serem desenvolvidos localmente, por turma ou por escola, conforme se considere mais oportuno e conforme as diferentes realidades das escolas em questão. Isso implica que escolas ou turmas diferentes podem realizar projetos diferentes entre si sem perder de vista os objetivos ligados tanto ao aprendizado das habilidades caracteristicamente escolares associadas ao avanço do letramento, por um

¹⁹ O IPOL é uma instituição sem fins lucrativos, de caráter cultural e educacional, fundada em 1999, com sede em Florianópolis, Santa Catarina, Brasil, que representa os interesses da sociedade civil. E, constitui-se por profissionais de diversas áreas do conhecimento como Antropologia, Ecologia, Educação, História, Letras, Linguística, Sociologia.

lado, quanto os objetivos atitudinais associados à interculturalidade e ao manejo das duas línguas, por outro (BRASIL; ARGENTINA, 2008, p. 27).

Em 2012, o Programa Escolas Bilíngues de Fronteira mudou seu nome para Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF), ampliando o tempo de duração e o âmbito de atuação dos trabalhos, tendo como órgão executor as Universidades Federais. Os objetivos permaneceram os mesmos já definidos no PEBF, mas, além da Argentina, passou a abranger a Bolívia, o Paraguai, o Uruguai e a Venezuela. Segundo o Ministério da Educação (MEC), o PEIF tinha a previsão de ser ampliado para mais quatro países: Colômbia, Peru, Guiana e Guiana Francesa. Com o ingresso desses países, além dos idiomas espanhol, português e guarani, seriam acrescentados o inglês e o francês, por serem as línguas oficiais da Guiana e da Guiana Francesa (BRASIL, 2012).

Logo, a Portaria n.º 798/2012 estabeleceu o Programa Escolas Interculturais de Fronteira, que visa a promover a integração regional por meio da educação intercultural e bilíngue, como determina o parágrafo primeiro do Artigo 1º.

As Escolas Interculturais de Fronteira são as escolas públicas Estaduais e Municipais situadas na faixa de fronteira e instruídas pelo “Modelo de ensino comum de zona de fronteira, a partir do desenvolvimento de um Programa para a educação intercultural, com ênfase no ensino do português e do espanhol” [...] (BRASIL, 2012).

O PEIF foi criado com a missão de promover o intercâmbio (*cruze*) e a formação continuada para os professores das escolas participantes do Programa, assim como estava previsto nos primórdios com o PEIBF. A essência do Programa propunha o trabalho entre docentes e discentes de uma forma inovadora tendo o bilinguismo como característica principal.

O Programa orientou os professores a posicionar o aluno no centro do processo de aprendizagem e teve como palavra-chave o termo *Cruze*, que significa travessia por ponte, balsa ou por rua. Pela proposta, os professores de ambos os países realizaram juntos o planejamento da organização do trabalho pedagógico e determinaram a forma de realizar o intercâmbio entre escola brasileira e escola de país vizinho (BECK et al., 2016, p. 02, grifo do autor).

Como o foco dessa pesquisa está na realidade entre Brasil e Paraguai, o contexto de execução do Programa será direcionado para a realidade desses dois países. Sendo assim, com a Portaria n.º 798/2012, o *cruce* representava a atuação conjunta entre os professores dos países citados, conforme Artigo 2º, inciso I, diante da atuação conjunta em cada escola participante do PEIF. O Programa apresentava como proposta de modelo para as escolas a

realidade linguística, cultural, social e educacional das cidades fronteiriças, evidenciando a peculiaridade dessa localidade e, por isso, o Programa era considerado multilateral (STURZA, 2014).

Cabe salientar, que a Portaria reafirmava que essa ação faz parte do Protocolo de Intenções (1991), firmado entre as nações parte do Mercosul e da Declaração Conjunta de Brasília para o Fortalecimento da Integração Regional entre Brasil e Argentina (2003). Representa um documento que afirma ser a educação um espaço cultural para o fortalecimento de uma consciência favorável à integração regional. O trabalho pedagógico do PEIF estava centralizado na especificidade local, sendo esse o ponto chave de proposta dessa política educacional. Zotovici (2015) enfatiza que

[...] essa organização metodológica permite que elejam os projetos de interesse local, seja por grupo, seja por escola, conforme as necessidades e a realidade da escola, o que possibilita desenvolver projetos diferentes, porém com foco nos objetivos de aprendizagem das competências exigidas e que estejam vinculadas ao avanço da alfabetização plena sob a perspectiva do letramento e, também, os conhecimentos atitudinais relacionados à interculturalidade e ao desenvolvimento das línguas (ZOTOVICI, 2015, p. 60).

Portanto, as fronteiras em movimento são espaços sociais de tensões, contradições e junções, ou seja, representam um campo de conflitos de classes, disputas étnicas, tensões nacionalistas e contradições entre a nação e os processos de integração regional, como afirma Albuquerque (2010), quer dizer que há particularidades nessa região do país que são distintas das demais localidades e, por esse motivo, a realidade de fronteira requer atenção e políticas públicas específicas.

Nessa perspectiva a próxima seção apresenta a criação e a estrutura do PEIF como uma política do SEM para a formação continuada de professores com especificidades regionais, no caso, a fronteira seca do Brasil com o Paraguai.

2.2. Criação e estrutura do PEIF

O PEIF tinha em sua essência os princípios presentes, inicialmente, no Protocolo de Intenções firmado em 1991, o qual visava contribuir no setor educacional para alcançar objetivos políticos de integração no âmbito do Mercosul e, posteriormente, na Declaração de

Brasília²⁰ firmada em 2003, bem como no Plano de Ação do SEM, por isso, as escolas da fronteira são intituladas escolas interculturais. Para tanto todas as ações do Programa tem como foco o ensino bilíngue.

Cabe salientar que o PEIF tem como objetivo central, de acordo com o Artigo 1º, “[...] contribuir para a formação integral do alunado, buscando desenvolver ações com vistas à integração regional por meio da educação intercultural nas escolas públicas de fronteira [...]” (BRASIL, 2012). O programa propõe mudanças no ambiente educativo, ou seja, almeja adequar o processo de ensino à realidade peculiar de fronteira com a ampliação da oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educacionais.

Ao considerar o ensino em dois idiomas, no espanhol e no português, o PEIF apresenta três princípios básicos que o distinguem das demais formações de professores em serviço, a começar pelo trabalho intercultural a ser delineado nas escolas, conforme previsto na Portaria n.º 798, de 19 de junho de 2012:

[...] I - Interculturalidade, que reconhece fronteiras como loci de diversidade e que valora positivamente as diversas culturas formadoras do Mercosul, promovendo a cultura da paz, o conhecimento mútuo e a convivencialidade dos cidadãos dos diversos países-membros. Esta convivencialidade se realiza com a atuação conjunta de docentes dos dois países em cada uma das Escolas Interculturais (princípio do cruze), gêmeas ou próximas (BRASIL, 2012).

Essa discussão já era feita desde a década de 1970, quando houve esforços de países da Europa na proposição de políticas educacionais que atendessem as diversidades culturais e linguísticas, como salienta Pereira (2002). Contudo, a realidade fronteiriça entre Brasil e Paraguai é marcada por dificuldades educacionais devido à diversidade cultural.

Torchi e Silva (2016) evidenciam que dentro do PEIF a diversidade cultural deve ser entendida e valorizada para que a comunidade escolar compreenda a riqueza da presença de uma segunda língua em seu cotidiano. Assim, o trabalho com a interculturalidade se torna relevante por respeitar as diferenças e promover os encontros culturais.

²⁰ A II Reunião de Presidentes Sul-Americanos realizada em Guayaquil, no Equador, em 26 e 27 de julho de 2002, simbolizou a continuidade de uma iniciativa diplomática brasileira na Cúpula Sul-Americana de Brasília, a qual ocorreu em 31 de agosto e 1º de setembro de 2000. E, assim, a reunião finalizou com a assinatura de duas declarações conjuntas, uma, referente ao estabelecimento de uma Zona de Paz Sul-Americana e outra, relacionada à integração, segurança e infraestrutura para o desenvolvimento, a chamada “Declaração Conjunta de Brasília para o Fortalecimento da Integração Regional”. Esta declaração tem por objetivo estabelecer um fórum com a finalidade de criar políticas coletivas de segurança e, assim, aprofundar a integração. Diante das dificuldades atuais para a discussão de novas rodadas de liberalização comercial, vê-se a criação de uma infraestrutura interligando a rede de transportes, comunicações e energia dos países sul-americanos como metas concretas para a integração física das economias (VIZENTINI, 2007).

Desta forma, pensar interculturalmente é ultrapassar a noção do multiculturalismo para entrar na esfera da diversidade cultural presente na escola da fronteira. Muito mais que afirmar a existência de múltiplas culturas que não se tocam no cotidiano escolar, é necessário pensar as possibilidades de entrelaçamentos complexos entre as diversas culturas [...] (TORCHI E SILVA, 2016, p. 165).

Logo, o trabalho do PEIF deve perpassar a sala de aula e alcançar aspectos interculturais que necessitam ser desmistificados e encarados como uma realidade repleta de riquezas típicas de regiões fronteiriças, ou seja, sem preconceitos, pois a cultura presente na fronteira é peculiar ao restante de um país ao integrar dois povos distintos em um mesmo espaço. Para exemplificar, Pereira (2002) salienta que as crianças paraguaias são violentadas psicologicamente quanto ao uso da língua e de sua cultura, isso porque os professores brasileiros apresentam dificuldades em considerar a complexa realidade vivenciada na fronteira, isto é, muitos reproduzem “o formalismo que lhe é exigido dos órgãos superiores de ensino, desconsiderando a diversidade cultural presente na sala de aula” (PEREIRA, 2002, p. 49-50).

Ao relacionar a língua, apresenta-se o Artigo 2º, inciso II, da referida Portaria:

II - Bilinguismo, que prevê que o ensino seja realizado em duas línguas, o espanhol e o português, com carga horária paritária ou tendendo ao paritário, com uma distribuição equilibrada dos conhecimentos ou disciplinas ministradas em cada uma das línguas. Prevê, ainda, pelo respeito ao sujeito do aprendizado, a presença na escola de outras línguas regionais, conforme a demanda (BRASIL, 2012).

Sobre o inciso acima, conforme Colaça (2015), cabe mencionar que a República do Paraguai já foi considerada bilíngue, tendo o guarani e o espanhol como línguas oficiais pela Constituição daquele país desde 1992. E, o PEIF prevê em sua Portaria o ensino bilíngue entre os países do Mercosul. Cumpre, ressaltar que no caso específico desse estudo, a relação estabelecida foi entre Brasil e Paraguai.

Além disso, a relação entre os países de fronteira, especificamente entre brasileiros e paraguaios, é marcada por questões identitárias e culturais. Sendo assim, esses fatores influenciam as relações sociais entre as pessoas e a educação representa um mecanismo de minimizar as diferenças presentes na fronteira. Alvarez (2016, p. 54) evidencia que

[...] o papel da escola nesse espaço de fronteira como espaço de convivência, como o lugar de dirimir as diferenças, de abertura para o outro, para a diversidade cultural, sendo papel do professor dessas escolas perceber a pluralidade e primar pela integração.

Ao analisar os pontos de vista apresentados por Colaça (2015) e Alvarez (2016), conclui-se que um programa, como o PEIF, deve adequar sua execução às situações da fronteira, cujas cidades necessitam de um ensino bilíngue ou ainda multilíngue. No caso específico desse estudo, por exemplo, tem-se o Paraguai, com sua cultura e seu histórico bilíngue assegurados em lei e o Brasil, com suas limitações linguísticas de país monolíngue. Isso porque esse é espaço peculiar e com especificidades distintas em cada país, como enfatiza Baller (2014) sobre a realidade paraguaia que pode ser aplicada à brasileira: “há a sensação de existir outro país dentro do Paraguai, e os fronteiriços são frutos dessa diversidade que se produz com o alargamento do sentido da fronteira” (BALLER, 2014, p. 98).

Essa realidade, presente entre países fronteiriços, leva a mais um princípio explícito no inciso III, do Artigo 2º, da Portaria n.º 798/2012:

III - Construção comum e coletiva do Plano Político-Pedagógico das Escolas-Gêmeas, respeitando as tradições escolares dos países envolvidos e incluindo as demandas culturais específicas da fronteira no currículo (BRASIL, 2012).

A LDB n.º 9.394/96, em consonância com o previsto na Constituição Federal de 1988, no Artigo 210, relata que “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. E, a proposta pedagógica das escolas envolvidas com o PEIF necessita realizar adequações para contemplar as alterações previstas durante a execução do Programa, mas sem perder de vista o expresso na LDB. Cabe mencionar a visão de Fernandes (2013, p. 30) sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP) de uma escola:

[...] o Projeto Político Pedagógico é o que norteia a escola, é sua identidade, define os caminhos que uma determinada comunidade busca para si e para quem se agrega em seu entorno, caracterizando todo seu fazer pedagógico, situando sua prática. Quando o pedagógico é o foco, as ações se justificam de forma irrefutável.

Ao considerar a realidade de fronteira, a autora ainda ressalta que repensar o PPP de uma escola visando se adequar à proposta do PEIF implica promover alterações em todos os segmentos da escola, do gestor até os demais funcionários sempre com a participação da comunidade escolar (FERNANDES, 2013).

Zotovici (2015, p. 91) relaciona um fator relevante no quesito reestruturação do PPP e a relação com o PEIF, já que o Programa “está centrado no enfoque interdisciplinar que

entende a necessidade de que todas as disciplinas do currículo possam estar vinculadas ao Programa” propondo, assim, uma mudança metodológica nas escolas participantes.

Outro ponto a ser destacado sobre o PPP recai nas mudanças advindas com a mudanças nas escolas para se adequar à Portaria n.º 798/2012, ou seja, as alterações da forma de ver e de considerar o estudante no documento e na sala de aula. Os PPPs das instituições educacionais, normalmente, atendem a um padrão estabelecido pelas Secretarias de Educação ao considerar o quantitativo de alunos sem analisar a realidade local, mas a proposta do Programa prevê o oposto dessa prática. Em outras palavras, há a necessidade de discriminar a quantidade de discentes brasileiros e paraguaios, conforme menciona Oliveira (2015, p. 75), que “apesar da nomeação não definir a nacionalidade dos alunos como a anterior, ela confirma o contato, o vínculo familiar com o país vizinho”.

Portanto, relatar no PPP as particularidades presentes na fronteira demonstra a necessidade de mudança também na prática pedagógica das “Escolas-Gêmeas”, como afirma o inciso III, do Artigo 2º, da Portaria em questão. Para compreender o significado do termo “escola-gêmea” ou “escola espelho”, cabe recorrer ao conceito de “cidade gêmea” estabelecida pelo Artigo 1º, da Portaria n.º 125/2014, para aqueles municípios que fazem fronteira seca com outro país.

Serão consideradas cidades-gêmeas os municípios cortados pela linha de fronteira, seja essa seca ou fluvial, articulada ou não por obra de infraestrutura, que apresentem grande potencial de integração econômica e cultural, podendo ou não apresentar uma conurbação ou semi-conurbação com uma localidade do país vizinho, assim como manifestações "condensadas" dos problemas característicos da fronteira, que aí adquirem maior densidade, com efeitos diretos sobre o desenvolvimento regional e a cidadania.

Art. 2º - Não serão consideradas cidades-gêmeas aquelas que apresentem, individualmente, população inferior a 2.000 (dois mil) habitantes (BRASIL, 2014).

O termo “escola-gêmea” se aplica também às cidades situadas no perímetro de 150 quilômetros, pois é considerado faixa de fronteira. Para conceituar o termo “faixa de fronteira ou fronteira”, recorre-se ao Plano de Desenvolvimento e Integração da Faixa de Fronteira (MS).

Histórica e politicamente constituída, a Faixa de Fronteira, é normatizada pela Constituição Federal, a qual delimita a extensão de 150 km de largura, paralela à linha divisória terrestre brasileira. Correspondente a 27% do território nacional, compreende 588 municípios, distribuídos em 11 Unidades da Federação: Acre, Amapá, Amazonas, Mato Grosso, Mato

Grosso do Sul, Pará, Paraná, Rio Grande do Sul, Rondônia, Roraima e Santa Catarina. Do ponto de vista populacional, registra-se o número de aproximadamente dez milhões de habitantes nessa área (MATO GROSSO DO SUL, 2012, p. 08).

Sendo assim, delimitou legalmente a condição para ser considerado um município de fronteira, conforme prevê os incisos do Artigo 3º, da Portaria n.º 798/2012:

- I - Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Básica e da Assessoria Internacional do Gabinete do Ministro da Educação;
- II - Representantes dos Ministérios da Educação dos Estados parte e associados do Mercosul que possuem áreas fronteiriças com o Brasil;
- III - Secretarias Estaduais e Municipais de Educação envolvidas das regiões de fronteira;
- IV - Conselho Nacional de Educação e os Conselhos Estaduais e Municipais de Educação das áreas de fronteira;
- V - Instituições de Ensino Superior participantes da Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública;
- VI - Escolas gêmeas (BRASIL, 2012).

De acordo com o Artigo 4º, da mesma Portaria, compete ao MEC, por meio da Secretaria de Educação Básica e da Assessoria Internacional, promover a articulação institucional e a cooperação técnica entre os ministros de educação dos países membros do Mercosul, em parceria com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, as Universidades, bem como com o Conselho Nacional de Educação (CNE) e os Conselhos Estaduais/Municipais de Educação (CEE/CME). E, assim, buscar a garantia de recursos financeiros às instituições formadoras e às escolas para a efetivação do Programa.

Sobre as formas de financiamento do Programa, Lorenzoni (2013) salienta que o PEIF era custeado com recursos da Lei Orçamentária Anual (LOA) e com bolsas de pesquisa para os professores, como também para os gestores das escolas participantes. A partir do ano de 2014, a proposta de expansão do Programa tinha como prioridade a adesão das escolas participantes do Programa Mais Educação (PME)²¹ e Ensino Médio Inovador ²² e, por isso,

²¹ O Programa foi criado pela Portaria Interministerial n.º 17/2007 e regulamentado pelo Decreto n.º 7.083/10. Representa uma estratégia do MEC para expandir a educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino, ampliando a jornada escolar para no mínimo sete horas diárias, por meio da realização de atividades optativas nos macrocampos; acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica.

²² Foi instituído pela Portaria n.º 971, de 9 de outubro de 2009, no contexto da implementação das ações voltadas ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). O objetivo do Programa é apoiar e fortalecer os Sistemas de Ensino Estaduais e Distrital no desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de Ensino Médio, disponibilizando apoio técnico e financeiro, consoante à disseminação da cultura de um currículo dinâmico, flexível, que atenda às expectativas e necessidades dos estudantes e às demandas da sociedade atual.

também escolas municipais passaram a integrar a formação. Torchi e Silva (2014) relatam que para a escola fronteiriça aderir ao programa se faz necessário uma inscrição *on-line* no sistema do MEC e, portanto, a escola deveria fazer parte do PME.

Quanto ao custeio para a execução do PEIF nas escolas, Borges (2014) lembra que as escolas que aderiram ao Programa Mais Educação receberam um recurso adicional do Programa Dinheiro Direto nas Escolas (PDDE) vinculado ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) subordinado ao MEC e a universidade, para promover a formação do PEIF e desenvolver ações que qualificassem a formação integral dos alunos no âmbito escolar. Cabe informar que, no caso dessa pesquisa, a universidade responsável pela formação continuada era a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

Para Lorenzoni (2013), em linhas gerais, o PEIF esteve vinculado à Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC e 11 municípios aderiram ao Programa em todo Brasil, totalizando a participação de 17 escolas com cerca de 7,5 mil alunos matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental, público-alvo do Programa. Nesse universo, 250 docentes foram capacitados por dez universidades em todo o Brasil. Já para 2014, o Programa ambicionava ampliar o atendimento para 108 escolas em 36 municípios envolvendo cerca de 2.100 docentes recebendo formação continuada por 15 universidades (BORGES, 2014).

O PEIF previa, em sua estrutura organizacional, formação para os professores universitários, que seriam os multiplicadores em cada estado participante do Programa, capacitando-os a levar a formação continuada aos docentes da educação básica de cada município que realizou a adesão ao PEIF. De acordo com a Portaria n.º 798/2012, Artigo 8º, cabe às universidades capacitar os educadores para atuar no Programa.

E, para compreender o caminho traçado pela Portaria que instituiu o PEIF para a fronteira, a próxima seção irá apontar a relação estabelecida no tripé – Ministério da Educação (MEC), profissionais da educação e escolas de fronteira – para o desenvolvimento da formação continuada para professores fronteiriços por meio do PEIF.

2.3. PEIF: as relações estabelecidas entre MEC, universidades e escolas

A relação estabelecida entre o MEC, as universidades e as escolas se configura em um regime de colaboração e de parceria, como já mencionado, pois o Governo Federal estava

representado em cada cidade situada na faixa de fronteira ou fronteira por meio de uma universidade federal, que realizava as formações continuadas com os professores atuantes nas escolas participantes do PEIF.

A responsabilidade do MEC sobre o PEIF se limitava a articulação entre as universidades, Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e as escolas fronteiriças que aderissem ao Programa, como expresso no Artigo 4º, da Portaria n.º 798/2012.

Compete ao Ministério da Educação do Brasil, por meio da Secretaria de Educação Básica e da Assessoria Internacional promover a articulação institucional e a cooperação técnica entre os Ministérios da Educação dos países membros, Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, as Universidades e Conselho Nacional de Educação e dos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, bem como garantir recursos financeiros às instituições formadoras e às escolas, visando ao alcance dos objetivos do Programa (BRASIL, 2012).

Silva (2014) acrescenta que a sensibilização e colaboração das Secretarias de Educação tanto estaduais quanto municipais são relevantes para a garantia da viabilização técnico-administrativo-financeiro do Programa, no tocante ao transporte para o *cruce* dos professores, disponibilização de carga horária docente para o planejamento, bem como a realização dos cursos de formação continuada. Outra responsabilidade das Secretarias recaía sobre “a contratação de profissionais, divulgação das ações e articulação com outras áreas de atuação dos órgãos nacionais, estaduais, municipais e países parceiros. Portanto, julga-se imprescindível a formalização de instrumento jurídico-legal que estabeleça a realização efetiva dos referidos compromissos” (SILVA, 2014, p. 31).

O Artigo 8º, da Portaria n.º 798/2012, informa que compete à universidade a realização da formação docente aos professores que atuarem no Programa. As formações promovidas pelas Instituições de Ensino Superior (IES) credenciadas ao PEIF poderiam receber adesão de cidades gêmeas ou em faixa de fronteira. A formação continuada a ser promovida pelas IES deveria ser delineada a partir do levantamento sociolinguístico, feito por linguistas das universidades, para traçar o perfil sociolinguístico local e, assim, delinear as estratégias de ação. Para Pereira (2016, p. 192), “as Universidades Federais igualmente passaram a receber recursos para as ações de acompanhamento e de assessoria às escolas participantes”, além de formação continuada para os professores das IES participantes do Programa, com a finalidade de orientar o trabalho pedagógico a ser realizado em cada localidade.

Para Borges (2014, p. 09), o trabalho das universidades ultrapassa as formações continuadas, pois, “propõe-se que as universidades realizem acompanhamento pedagógico periódico nas escolas, com o objetivo de construir e desenvolver o projeto político-pedagógico-intercultural”. Esse acompanhamento pretende desenvolver um trabalho de auxílio às escolas para reestruturar o PPP de cada escola.

Conforme mencionado, o município de Ponta Porã tem a UFGD como instituição formadora, mais especificamente o Setor de Linguística. A principal direção da formação continuada desenvolvida pela universidade se encontra na preparação do professor para atuar em escolas de fronteira, mesmo que ele seja nativo da região. Considera-se, portanto, que nem sempre a formação inicial contempla as especificidades regionais de uma cidade fronteira ou em faixa de fronteira, como enfatiza Cunha (2010):

[...] afirma-se que somos formados (e formamos) a partir das representações do passado, vivemos as tensões do presente e somos cobrados por antecipar o futuro, uma vez que nossos alunos serão adultos em outras condições históricas. Nessa perspectiva, é possível aceitar que poucas profissões são tão exigidas como a docência, com profundos reflexos sobre a formação (CUNHA, 2010, p. 130).

Nessa perspectiva, o professor precisa se reinventar para atender as exigências previstas no PEIF, presentes também nas propostas pedagógicas das escolas participantes e destaca durante a formação continuada pelos docentes da Universidade.

A mentalidade do professor fronteiro era marcada por inconsistência pedagógica, já que o referido docente não considerava a presença em sua sala de aula de alunos trilíngues, ou seja, estudantes que falavam espanhol, guarani e língua portuguesa, ou mesmo os bilíngues e os monolíngues. Essa situação levava os estudantes a proferirem uma frase e no meio dela mudar a língua utilizada (FERNANDES, 2013). A autora ainda ressalta que os professores faziam, então, uma opção:

[...] optava-se pelo mais fácil, ou seja, ignorar e aos poucos se incutia nossa língua e eles iam deixando de falar sua língua materna e quando chegavam à adolescência aqueles que ainda falavam o espanhol e, principalmente, o guarani falavam apenas em casa com a família ou em grupos onde todos podiam falar essas línguas e ser compreendidos (FERNANDES, 2013, p. 51).

De acordo com Pereira (2014), há limitações pedagógicas por parte dos profissionais brasileiros que discriminam os alunos paraguaios nas salas de aula das escolas brasileiras, já que em sua maioria eles não dominam a língua portuguesa e têm dificuldades de se

comunicar. Logo, essa falta de participação dos discentes durante as aulas leva o docente a considerá-los incapaz ou com desenvolvimento inadequado para o ano escolar em que se encontram.

O PEIF busca, por meio de formação continuada, apresentar ao educador uma proposta metodológica na qual o “aluno representa o centro do processo educativo”²³, algo já discutido no campo pedagógico, independente da sua nacionalidade e de suas condições de desenvolvimento. Destarte, cabe salientar que as ações políticas visam trazer melhorias ao processo de ensino vigente e o aumento do quantitativo de formações em serviço para professores, com carga horária maiores, representa um ponto assertivo nas ações governamentais (MARIN, 2010).

Em um estudo realizado pela UNESCO (2004) sobre o perfil do professor no Brasil, no qual, dentre os temas abordados, destaca-se a relação do mesmo com a formação continuada, apontando que na visão dos docentes, tais aperfeiçoamentos necessitam de um maior comprometimento das Instituições de Ensino Superior (IES), isso porque a participação de cada um deles tem repercussão na promoção profissional e salarial, ou seja, na valorização docente.

Desse modo, o PEIF em sua essência previa a integração do MEC, por meio das universidades, com as escolas e os professores, em que a proposta da Portaria n.º 798/2012 previa uma formação continuada com a qual o professor fronteiriço tivesse a oportunidade de rever sua prática e sua postura em sala de aula frente à realidade peculiar da fronteira.

Para compreender a realidade da fronteira entre Brasil e Paraguai, a próxima seção apresentará a realidade da fronteira seca do Estado do Mato Grosso do Sul com o Departamento del Amambay e seus desafios educacionais.

2.4. O Estado de Mato Grosso do Sul (Brasil) e o Paraguai: desafios educacionais em uma fronteira seca

A fronteira entre Brasil e Paraguai, historicamente, é marcada pela disputa territorial que levou a Guerra do Paraguai (1864-1870), que foi o maior conflito armado internacional ocorrido na América do Sul no século XIX, no qual os paraguaios saíram derrotados.

²³ O professor neste caso representa a figura de um “facilitador” do processo educativo do alunado, ou seja, o aluno torna-se um aprendiz sendo considerado um sujeito na medida em que se autodetermina. E, dessa forma ganha o centro do processo de aprendizagem como proposto pela lei francesa de 1989 (BOUTIN, 2017).

Representa um espaço peculiar com pontos comuns que tornam duas ou mais realidades próximas, como, por exemplo, a liberdade de ir e vir entre os cidadãos de cidades ou países distintos, bem como a relação de interdependência na prestação de serviço.

Para Fernandes e Hellmann (2016), fronteira significa um limite, uma marcação de poder territorial ou ainda uma marcação de domínio de área. Na opinião de Albuquerque (2010, p. 589), “as fronteiras [...] são fluxos, mas também obstáculos, misturas e separações, integrações e conflitos, domínios e subordinações”. Elas representam espaços de poder, de conflitos variados e de distintas formas de integração cultural. Já Rodrigues (2014) conceitua fronteira como um espaço com características geográficas peculiares e que materializa uma relação pacífica entre os dois países. E, nessa direção, reforça-se que esse estudo se limita a realidade da fronteira do Brasil com o Paraguai, especificamente, o Estado do Mato Grosso do Sul (MS) com o Paraguai.

Visando compreender a realidade a qual se insere a pesquisa, a seguir, serão destacadas algumas especificações dos dois países analisados. A começar pelo Brasil, que possui cerca de 23.086 km de fronteira, onde 15.719 km são de limite com países do continente sul americano, com exceção do Chile e do Equador.

Como a investigação tem em sua essência o estudo da realidade do MS, é importante apresentar o cenário local, iniciando por sua extensão territorial de 357.145,4 km², que fazem fronteira a leste e norte/nordeste com cinco estados brasileiros: Goiás, Mato Grosso, Minas Gerais, Paraná e São Paulo. A sul/sudoeste, tem-se a fronteira internacional com as Repúblicas do Paraguai e Bolívia. O MS se constitui por 79 municípios e 85 distritos. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2013) apresenta uma população estimada em 2.587.267 habitantes. Os municípios localizados na fronteira e que são considerados cidades-gêmeas são: Aral Moreira, Bela Vista, Coronel Sapucaia, Corumbá, Ponta Porã, Porto Murtinho, Mundo Novo e Paranhos.

A Portaria n.º 125/2014 enfatiza que se considera município fronteiriço aqueles cuja distância não ultrapassa 150 km da linha/faixa internacional de fronteira. Sendo assim, as localidades de Amambai, Antonio João, Eldorado e Iguatemi também são considerados municípios de fronteira, embora não seja objeto dessa pesquisa.

Torchi e Silva (2014) ressaltam que a faixa de fronteira do Estado sul-mato-grossense conta com 13.640 escolas de educação básica, ofertando a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, tanto em instituições públicas quanto privadas. Esse quantitativo expressivo de unidades educativas chama a atenção da autora, uma vez que

[...] esses dados fazem com se pense sobre as escolas localizadas nessa faixa de fronteira e se reflita se essa mistura de línguas e de cultura pode se tornar a primeira barreira de acesso dos alunos à escola e prejudique a permanência deles na instituição levando-os ao fracasso escolar. (TORCHI; SILVA, 2014, p. 164).

Dentre as cidades consideradas gêmeas e fronteira seca do MS esse estudo irá focar uma delas, Ponta Porã, que possui, segundo o IBGE (2017), uma população estimada em 89.592 habitantes. Apresenta cerca de 23.494 alunos matriculados na educação básica, mais de 1.253 professores atuantes e pelo menos 54 escolas dentre públicas e privadas (IBGE, 2015).

A partir da década de 1990, o fator que mais chama atenção é a discrepância econômica entre os dois países, pois, enquanto o Brasil adotou um regime democrático com o sancionamento do CF em 1988 e as reformas, bem como a evolução das políticas educacionais, o Paraguai viveu quatro décadas de regime fechado ao pluralismo de ideias e liberdade de expressão (ditadura). Tanto que uma reforma educacional teve início apenas em 1989 e a população viu na educação uma maneira de transformar a realidade do país (RIVAROLA, 2008).

Já a realidade brasileira passa por mudanças significativas, tanto no cenário político, econômico quanto educacional. Para Bueno (2010), num período sócio histórico as mudanças são asseguradas pelo poder público, ou seja, União, Estados e municípios. Sobre a educação, a autora complementa:

[...] a educação brasileira foi influenciada pela Conferência de Santiago do Chile e pela Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL) no sentido de sua extensão e melhoria. Foram assinados convênios entre Ministério de Educação e Cultura (MEC) e a Agência para o Desenvolvimento Internacional (AID), conhecidos como MEC/USAID, que levaram à reorganização da educação escolar no país. Um dos primeiros acordos voltou-se para a meta do Plano Decenal de Educação da “Aliança para o Progresso” de aperfeiçoamento do ensino primário, com a expansão dos sistemas escolares e aumento da sua produtividade (BUENO, 2010, p. 15).

As reformas educacionais, de acordo com Bueno (2010) e Frigotto e Ciavata (2003), foram financiadas por organismos internacionais que trouxeram mudanças nas políticas para a educação, principalmente, após o sancionamento da Constituição Federal de 1988, como explicita Cury (2002, p. 169):

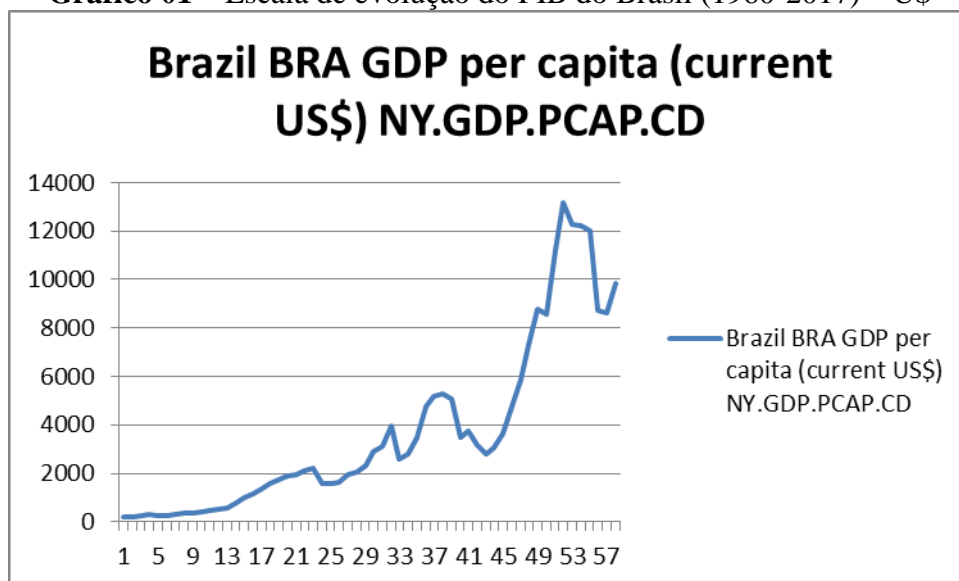
[...] a educação básica no Brasil ganhou contornos bastante complexos nos anos posteriores à Constituição Federal de 1988 e, sobretudo, nos últimos oito anos. Analisá-la não é fácil exatamente porque as contingências que a

cercam são múltiplas e os fatores que a determinam têm sido objeto de leis, políticas e programas nacionais, alguns dos quais em convênio com órgãos internacionais.

Shiroma et al. (2002) lembram que, o Brasil por ser um dos países com maior taxa de analfabetismo do mundo, viu-se obrigado a impulsionar políticas educacionais ao longo da década de 1990, não apenas nas escolas mas, também, no ambiente familiar, comunitário e nos meios de comunicação com monitoramento de um fórum consultivo sob coordenação da UNESCO.

A luz da realidade brasileira no setor educacional, percebe-se que a influência internacional na concepção das políticas para a educação foi significativa. No cenário econômico, o Brasil possui uma renda média per capita de U\$ 323,46, um Produto Interno Bruto (PIB) em torno de U\$ 1,6 trilhão e uma população estimada em 209.146.437 habitantes, segundo dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2017. Outro fator relevante sobre o país recai sobre o desequilíbrio econômico, apresentado pelo PIB entre 1960 e 2017, vivenciado conforme informações abaixo (valores em dólares):

Gráfico 01 – Escala de evolução do PIB do Brasil (1960-2017) – U\$



Fonte: The World Bank (<https://data.worldbank.org/indicator/ny.gdp.pcap.cd>).

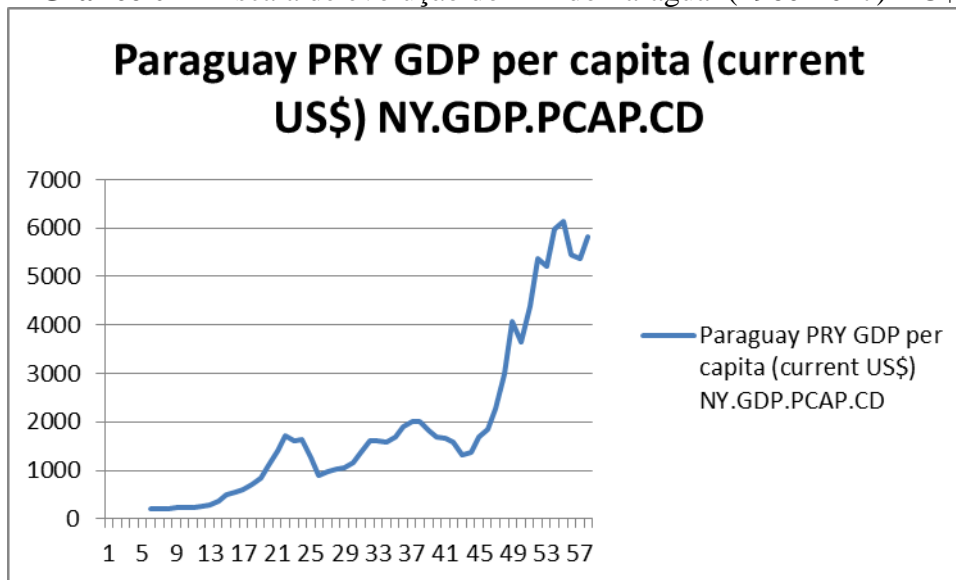
A Gráfico 01 aponta que o Brasil apresentou um desenvolvimento expressivo entre os anos de 2009 a 2011. Entretanto, nos anos seguintes teve uma queda brusca do PIB, ficando entre U\$ 8.553.381 e U\$ 13.167.473, respectivamente. Já 2017, fechou com um PIB de U\$ 9.821.408 e houve reflexos dessa estagnação em todas áreas, não apenas na economia. Na educação foram feitos cortes orçamentários nos investimentos, bem como nos programas

educacionais. O PEIF, por exemplo, foi extinto em 2015 e não houve continuidade de ações em honra aos compromissos firmados no âmbito do Mercosul e do SEM.

Agora, com relação às especificidades do país vizinho, de acordo com o Ministério das Relações Exteriores do Brasil, o Paraguai possui uma extensão territorial de 406.750 km², sendo que 3.484 km são de fronteira com a Argentina, a Bolívia e o Brasil. Conta com uma população estimada em 6.725 milhões, distribuídos em 17 departamentos (estados), conforme dados do Banco Mundial (2016). A cidade de Pedro Juan Caballero tem uma população de 115.583 habitantes, sendo a capital do Departamento del Amambay que apresenta cerca de 125.746 habitantes. Cabe mencionar que o pós-guerra levou o Paraguai a um enfraquecimento competitivo ao longo do período. A derrocada paraguaia teve seus reflexos, principalmente, na economia e na política perante os demais países sul-americanos.

De acordo com o Banco Mundial, o país apresenta uma população estimada em cerca de 6.342 milhões de habitantes em 2009, tendo um PIB, em 2016, de US\$ 27,44 bilhões e uma renda per capita de US\$ 9.400. O Gráfico 02 aponta a ascensão do Paraguai, considerado na atualidade um dos países promissores economicamente:

Gráfico 02 – Escala de evolução do PIB do Paraguai (1960-2017) – US\$



Fonte: The World Bank (<https://data.worldbank.org/indicator/ny.gdp.pcap.cd>).

A gráfico acima demonstra o crescimento do PIB do Paraguai no período de 12 anos, o que favorece o seu desenvolvimento econômico e sua promissora recuperação. No entanto, como é possível perceber, fechou o ano de 2017 com US\$ 5.823.766, PIB menor que o

apresentado pelo Brasil. Mas, apesar dos números discrepantes quanto ao contingente populacional e aos rendimentos, o país busca melhorias na educação.

A expansão da demanda, o crescimento da classe média, a reforma educativa que trouxe uma melhoria aos níveis educacionais da população, o processo de urbanização, a maior presença massiva dos meios de comunicação são fatores que estão mexendo com o elefante branco paraguaio, nada diferente do que apresentado inicialmente como questões comuns na América Latina (CASTRO, 2013. p. 72).

O Paraguai passou por reformas marcadas por influências no meio político e econômico que dificultaram o desenrolar das mudanças, deixando-o, assim, dentre os últimos a cumprir os acordos firmados em âmbito internacional, já que o país apresentava dificuldades em seu desenvolvimento e as demandas existentes na sociedade paraguaia exigiam cuidados (NIBUHR; ENNS, 1999).

Para Roesler (2014), as mudanças no contexto político, econômico e ideológico e as reformas de Estado, impulsionadas pelos organismos internacionais como a CEPAL, UNESCO, BID, BIRD e FMI²⁴ estão relacionadas a crise mundial e a necessidade de manter o controle dos países ricos sob as nações em desenvolvimento. Nesse sentido, o Paraguai, na década de 1980, se caracterizava pelas altas taxas de informalidade no campo do trabalho, pelo baixo desenvolvimento em suas instituições, pela inexpressiva economia e pelas altas taxas de desigualdade social.

O país também passou por um longo período de ditadura militar, o que provocou a luta da população por melhores condições de vida. Houve, ainda, a diminuição de impostos sob a exportação e o surgimento do mercado com câmbios livres. Todas essas situações resultaram em manipulação, centralização de poder, precarização da política, economia e sociedade, bem como do convívio social de total submissão por mais de 35 anos da nação paraguaia (NIBUHR; ENNS, 1999).

Mas com o fim da ditadura militar, em meados de 1989, surgiu no país um movimento de empoderamento da sociedade pela busca por novos horizontes a nação e foi neste período que os primeiros encaminhamentos para uma transição democrática ocorreram. Em 1994, iniciou-se o processo de reforma do sistema educacional paraguaio em meio a demandas globais de reorganização do capital e a constituição da democracia, já atendendo aos acordos firmados no âmbito do Mercosul e o SEM.

²⁴ Esses organismos tinham por objetivo fixar as orientações gerais das ações reformistas, por consensos e pactos nacionais facilitaram, por meio de apoios técnico-financeiros, a implementação das referidas reformas nos Estados Nacionais da região latino-americana.

Nesse contexto, como destaca Rivarola (2000), constata-se que a educação paraguaia se apresenta com o menor desenvolvimento em todo continente e uma carência de base cultural para a promoção das mudanças necessárias para o setor avançar. Duarte (2011) salienta que o Paraguai, nesse período histórico da década de 1990, apresentava uma alta taxa de analfabetismo, pobreza generalizada e impotência por parte da população.

Diante desse cenário, a educação assume papel determinante na construção do processo democrático expresso na Constituição Paraguaia de 1992. Para Roesler (2014, p. 12),

[...] a Constituição Nacional estabelece o direito de toda à pessoa a educação integral e permanente e explicitamente elimina todos os conteúdos educativos que podem ter caráter discriminatório. Além disso, propõe a erradicação do analfabetismo e a capacitação para o trabalho como objetivos permanentes do sistema educativo.

Em 1998, foi sancionada a Lei Geral da Educação Paraguaia n.º 1.264, a qual respalda as reformas educativas dentro do sistema educacional nacional e propõe princípios para uma educação pública e privada, bem como concede a educação um lugar de destaque para a consolidação do regime democrático na nação. Tal tomada de decisão ocasionou a diminuição da desigualdade social e o surgimento de novas oportunidades para toda população paraguaia. Vale ressaltar que essa Lei regulamenta os princípios de um sistema educacional considerando a educação de forma geral, a educação especial, o sistema escolar e suas modalidades de ensino (PARAGUAI, 1998).

Portanto, evidencia-se que a Lei n.º 1.264/1998 representou um divisor de águas dentro do sistema educacional paraguaio, pois demarcou as diretrizes e bases da educação até então vigentes no país. Os documentos e compromissos firmados, desse período em diante, buscaram estar alinhados aos interesses do Mercosul e dos organismos internacionais envolvidos. Conclui-se que ambos os países, Brasil e Paraguai, enfrentaram dificuldades e desafios nas políticas educacionais para honrarem aos acordos fixados nas reuniões do Mercosul e do SEM. Contudo, mesmo em meio a realidade conturbada, estabeleceram leis que visavam trazer o direito à educação bilíngue a população de cada país.

No quesito educação, ambos os países realizaram investimentos para a efetivação de políticas educacionais, as quais foram fruto de compromissos firmados no âmbito do Mercosul e do SEM desde 2004. Inicialmente o PEIBF, depois o PEBF e, por fim, o PEIF já em 2012. Todos os programas tinham a mesma meta: promover o ensino bilíngue por meio do intercâmbio entre professores.

Esse intercâmbio foi denominado de *cruce* e se apresentou como um recurso inovador, sendo o grande diferencial ainda no PEBF frente a outras formações, já que o intercâmbio acontecia uma ou duas vezes por semana entre os docentes das escolas participantes do Programa. Nessa proposta, o professor brasileiro ministrava aulas na escola parceira do país vizinho, no caso o Paraguai e vice-versa. O objetivo dessa prática proposta pela Portaria n.º 798/2012 era a integração dos países via escola (STURZA, 2014).

Todavia, há muitos desafios nesse processo e o primeiro deles recai sobre o “pré” conceito existente entre os pares, ou seja, entre os professores para com os alunos, na promoção da educação em municípios de fronteira e evidenciado nas escolas participantes do PEIF. Para Pereira (2014), o ideal em uma educação intercultural fica encoberto pelos conflitos sociais presentes no ambiente fronteiriço.

Os pais sonham em ver seus filhos na escola brasileira e, atualmente, com as facilidades que o Mercosul abre na área de educação e com a implantação do Programa das Escolas Interculturais de Fronteira – *PEIF*, este sonho não seja tão desafiador. Mas, se de um lado, o acesso é facilitado e as experiências vêm mostrando o quanto há mudanças positivas em relação ao uso das línguas (espanhol e guarani), ainda há atitudes preconceituosas entre membros da comunidade escolar. Considerando que as escolas paraguaias de Pedro Juan Caballero são pequenas, simples, sem a sofisticação presente nas escolas públicas do lado brasileiro, é possível que isto permita julgamentos improcedentes. O salário dos professores paraguaios é menor que o dos professores brasileiros; as escolas brasileiras são equipadas com sala de tecnologia; os alunos recebem o *kit escolar* contendo o material básico, como cadernos, livros e camisetas. A escola paraguaia não tem nenhum destes recursos. Na escola brasileira, o padrão de interação é dinâmico, de tal forma que o aluno tem liberdade de interromper o turno de fala de seu professor e questionar, pedir explicação, dar exemplos. É permitido “desarrumar” as filas organizadas das carteiras onde sentam. Em contrapartida, estas atitudes não são praticadas nas escolas do lado paraguaio (PEREIRA, 2014, p. 18-19, grifos do autor).

Sendo assim, as discrepâncias entre o ensino ministrado no Brasil e no Paraguai causam desconfortos entre os professores da fronteira e, dessa maneira, se estabelece o “pré” conceito. Por esse motivo o PEIF representa um desafio ao buscar a superação dessa limitação presente no ambiente educativo.

Nesse quesito, recorre-se a Zotovici (2016) para enfatizar que os processos históricos necessitam ser compreendidos pelos docentes e que as diferenças precisam ser pontuadas para que sejam discutidas, bem como consideradas no âmbito da sala de aula durante o processo de ensino, superando assim as limitações e entraves sociais, já que as formações do PEIF buscam trabalhar essas diferenças visando a superação de preconceitos e o sucesso na aprendizagem discente.

O *cruce* foi considerado desafiador pelos educadores levando em conta os conflitos sociais mascarados pelo “pré” conceito já mencionado, mas, também, por representar uma sociedade distinta das demais em função do entrelaçamento das culturas de dois países, o Brasil e o Paraguai.

As crianças crescem tendo o contato visual e auditivo com essas línguas que estão em evidência o tempo todo seja nos locais de comércio, nas ruas, no convívio familiar e até mesmo na escola mesmo quem não fale fluentemente as três línguas compreende o espanhol e o guarani, porque as línguas se mesclam e pelo contexto podemos compreender o que está sendo dito mesmo sem saber falar a língua do outro fluentemente. Os próprios paraguaios dizem que o guarani falado na fronteira é um jopará (mistura) das línguas [...] (FERNANDES, 2013, p. 25).

Cumpramos ressaltar que na fronteira entre o Mato Grosso do Sul/Brasil e o Pedro Juan Caballero/Paraguai, além do português e do espanhol, há a presença do guarani, considerada a segunda língua paraguaia. Ao considerar essa realidade local, percebe-se que o desafio do intercâmbio não se limita ao domínio de duas, mas de três línguas.

Cañete (2013), que realizou sua pesquisa a partir da realidade do PEIF entre Brasil e Uruguai, menciona que a realização do *cruce* representou um despertar dos alunos por conhecer a outra língua até então desconhecida ou conhecida apenas na oralidade pelos alunos. Sendo assim, o intercâmbio a ser promovido pelo PEIF se torna desafiador por aflorar o imaginário dos participantes e, também, desmistificar alguns “pré” conceitos já enraizados na cultura fronteiriça. Cabe informar que o PEIF durante sua vigência não realizou o *cruce*, esse ocorreu apenas durante o PEBF, por este motivo este Programa foi mencionado ao longo dessa seção.

Para melhor caracterizar a realidade educacional fronteiriça em que a pesquisa se insere, cabe recorrer a Pereira (2014) para explicitar uma das peculiaridades desafiadoras presente em uma fronteira seca.

Esta fronteira tem como particularidade o fato de haver escolas brasileiras muito próximas da linha de divisa entre países. Estas escolas são públicas, de autarquia municipal e estadual e recebem um número realmente significativo de alunos oriundos do Paraguai. Tendo em vista esta realidade, pesquisadores da região tem se sensibilizado com as práticas culturais, linguísticas e pedagógicas que se processam nestes lugares (PEREIRA, 2014, p. 16)

De acordo com Pereira (2014), a educação de fronteira é desafiadora, pois além dos alunos brasileiros as escolas do município de Ponta Porã (MS) recebem crianças paraguaias, que possuem documentos oficiais do Brasil (como registro de nascimento) e do Paraguai,

tornando-se, assim, cidadãos com dupla nacionalidade. E, portanto, adquirem o direito à educação como qualquer indivíduo no exercício de sua cidadania.

Outro ponto desafiador da educação fronteiriça se relaciona a língua, como salienta Alvarez (2016) quando conceitua o hibridismo linguístico, popularmente conhecido como “portunhol”, que nada mais é a mistura na oralidade da língua portuguesa com o espanhol, ocorrendo então um binarismo linguístico e, portanto, delimitam-se as “muralhas culturais” na tentativa de sobrepor uma cultura pela outra.

Frente a essa realidade é necessário pensar na legislação e nas políticas linguísticas sobre o ensino de línguas nas regiões de fronteira, mas é extremamente pertinente repensar a formação de quem está a frente desse ensino em âmbito local, com o intuito de iniciar um processo reflexivo sobre o tema desde a formação inicial e continuada dos licenciados em Letras e, principalmente daqueles que se formam nas instituições de ensino superior, que atuam na região (ALVAREZ, 2016, p. 67-68).

Sobre o uso do “portunhol”, Rodrigues (2014, p. 104) afirma:

[...] percebe-se que, a partir da “escolha” em fazer uso do espanhol e do português e do portunhol, marca-se aí a constituição de um sujeito fronteiriço fragmentado e interpelado por “várias línguas” que o habitam, pois o sujeito é constantemente chamado a escolher em que língua, no seu cotidiano, irá relacionar-se com o outro.

O PEIF prevê o ensino em língua e não o ensino de língua estrangeira. No caso da realidade entre Brasil e Paraguai, o ensino da Língua Portuguesa, do Guaraní e do Espanhol, ou seja, não é um trabalho bilíngue, mas, sim, multilíngue, que a escola precisa prever durante a reformulação do PPP e a universidade deve trabalhar na formação continuada para os professores envolvidos.

O aluno apesar da sua nacionalidade ou língua materna tem direito à educação, daí a necessidade de políticas educacionais que contemplem as peculiaridades de fronteira, como enfatiza Assis (2016, p. 84):

[...] ao se orientar por essa via, num primeiro momento, focalizamos a educação como um direito universal e complementamos com a perspectiva de que na fronteira a educação é um direito humano para além dos seus limites físicos. Ao superarmos a noção de fronteira como limite físico ou geográfico e a compreendermos como zona de contato, a educação é dimensionada como direito humano, de dignidade das pessoas residentes nas fronteiras internacionais.

Por esse motivo é desafiador o trabalho com a língua na fronteira. Tanto que quando Alvarez (2016) menciona a necessidade de políticas educacionais que contemplem a

especificidade fronteiriça quanto a formação continuada de professores, ratifico que tal preocupação não deve ser apenas para licenciados em Letras, mas voltada para todos os profissionais licenciados e que são atuantes na educação básica de fronteira.

Assis (2016) salienta que o trabalho de formação continuada de docentes carece de projetos e de programas alinhados, entre os países e a realidade posta nas escolas dessa fronteira.

O argumento no qual nos ancoramos não é inconsequente, mas orienta-se no sentido de que os governos dos países na condição de fronteira tornam-se efetivos quando desenvolvem políticas, programas e projetos em comum, a fim de se romper as barreiras nacionais e institucionais, construindo solidariamente alternativas para problemas análogos vivenciados pela comunidade fronteiriça, o que conseqüentemente beneficia a todos, independente de que lado residam. Acreditamos que nenhuma política unilateral, por mais bem intencionada que possa ser, terá êxito sem o diálogo entre os países envolvidos (ASSIS, 2016, p. 84).

Nesse viés, Assis (2016) ainda apresenta outro ponto desafiador no que se refere à formulação de políticas públicas que contemplem ações de formação continuada para professores atuantes em escolas de fronteira. Formações que possam agregar conhecimento, auxiliar didaticamente o docente e desenvolver metodologias adequadas ao trabalho específico com alunos de fronteira, considerando sua cultura, sua língua e o seu direito a um ensino de qualidade.

No entanto, a descontinuidade do programa em 2015 no município de Ponta Porã (MS) marcou o fim de uma política específica para a região de fronteira. Por se tratar de um projeto instituído pelo Governo Federal deveria ter ocorrido sua finalização formal, mas não houve a revogação da sua Portaria. Assim, torna-se desafiadora sua retomada, pois requer investimentos do Poder Público e a reaproximação com as escolas de fronteira.

Para Lorenzetti (2016), que pesquisou a realidade do PEIF entre os municípios de São Borja no Rio Grande do Sul (Brasil) e Santo Tomé na Argentina, a crise evidencia a descontinuidade de ações que caracterizam o PEIF, o qual fica submetido a uma das ações do Programa Mais Educação, em que a realização do *cruce* apresentou corte, como os das bolsas de incentivo e o esvaziamento dos momentos de planejamento coletivo entre os professores das escolas participantes do PEIF de ambos os países.

Logo, o desafio maior recai sobre a superação do cenário de crise econômica vivenciado no Brasil. Conforme Zotovici (2016, p. 149),

[...] não há como deixar de observar que a crise econômica, administrativa e social enfrentada pelo país, sobretudo nesse ano de 2015, influenciou

drasticamente na desaceleração do Programa, trazendo como consequências a contenção de verbas, a greve dos professores dos colégios estaduais e a greve do setor administrativo das Universidades Federais.

Enfim, há muitos fatores que comprometem o acesso à educação com qualidade e responsabilidade social por parte dos governantes. Mas algumas ações delimitadas no âmbito do SEM, voltadas para a formação continuada de professores, foram postas em prática como o Projeto Escolas de Fronteira e o Programa Escolas Interculturais de Fronteira, os quais trazem trabalhos produtivos e representaram a efetivação de políticas educacionais a partir das metas previstas nos Planos de Ação do SEM.

Na próxima seção, apresentar-se-á a realidade organizacional do PEIF na região sul do Estado sul-mato-grossense, mais especificamente a fronteira de Ponta Porã/MS (Brasil) com Pedro Juan Caballero/Departamento del Amambay (Paraguai).

2.4.1. A realidade organizacional do PEIF na região sul do Mato Grosso do Sul

No Mato Grosso do Sul (Brasil), os municípios de Amambai, Aral Moreira, Coronel Sapucaia, Mundo Novo e Paranhos participaram das formações continuadas para professores tendo como cidade Polo para os encontros Ponta Porã. Cabe explicitar que houve uma divisão de responsabilidades entre as duas universidades federais do Estado, a Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) e Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), para a realização das formações continuadas para os profissionais das escolas participantes do PEIF. Abaixo estão relacionados os municípios participantes da formação e as respectivas instituições formadoras (Quadro 04):

Quadro 04 – Configuração do PEIF em Mato Grosso do Sul (2014)

Município	Classificação	Países Fronteiriços	Universidade Formadora
Amambai	Linha de Fronteira	Paraguai	UFGD
Aral Moreira	Linha de Fronteira	Paraguai	UFGD
Bela Vista	Cidade-Gêmea	Paraguai	UFMS
Coronel Sapucaia	Linha de Fronteira	Paraguai	UFGD
Corumbá	Cidade-Gêmea	Bolívia	UFMS
Mundo Novo	Cidade-Gêmea	Paraguai	UFGD
Paranhos	Cidade-Gêmea	Paraguai	UFGD
Ponta Porã	Cidade-Gêmea	Paraguai	UFGD

Fonte: Assis (2016).

Especificamente, em Ponta Porã, que faz fronteira com Pedro Juan Caballero (Paraguai), local a ser analisado nessa pesquisa, o PEBF foi desenvolvido em duas escolas, uma brasileira e outra paraguaia, conforme afirmam Beck et al. (2016):

As escolas-espelho que participaram do Programa no período de 2009 a 2013 foram a Escola Estadual João Brembatti Calvoso, de Ponta Porã, MS, (BR) que oferece a Educação Básica para 1.745 alunos e a Escuela Básica 290, Defensores Del Chaco, Departamento Del Amambaí, (PY) que oferece o mesmo nível de ensino para 450 alunos. Nas séries iniciais do Ensino Fundamental da escola brasileira, 250 alunos participaram do Programa e nas séries iniciais da escola paraguaia participaram 180 alunos (BECK et al., 2016, p. 02).

Em 2012, ampliou-se a abrangência do Programa para além da fronteira entre Brasil-Paraguai, o que já vinha ocorrendo desde 2009. Agora houve a adesão da fronteira Brasil-Bolívia, precisamente em Corumbá (Brasil) e Puerto Quijarro (Bolívia). Nessa última localidade a formação continuada ficou sob a responsabilidade da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) em parceria com o MEC e a Secretaria Municipal de Corumbá (ASSIS, 2016). Veja o Quadro 05 com as cidades participantes do PEIF sob responsabilidade da UFGD como unidade formadora e suas respectivas escolas participantes:

Quadro 05 – Participantes do PEIF sob a responsabilidade da UFGD

Municípios	Escolas
Aral Moreira	Escola Municipal Adroaldo Da Cruz
	Escola Polo Municipal Indígena Arandu Renda Guarani Kaiowa
Coronel Sapucaia	Escola Municipal Mauricio Rodrigues de Paula
	Escola Municipal Fernando de Souza Romanin
	Escola Municipal Ruy Espindola
Mundo Novo	Escola Polo Municipal Carlos Chagas e Extensão Jose Honorato da Silva

Fonte: UFGD/PEIF (2014)

Além da Escola Estadual João Brembatti Calvoso, em 2014 algumas escolas municipais aderiram ao PEIF, são elas: Escola Polo Ighes Andrezza, Escola Polo Joao Carlos Pinheiro Marques, Escola Polo Rural Osvaldo de Almeida Matos, Escola Polo Rural Graça de Deus, Escola Polo Rural Nova Conquista e Escola Polo Rural Juvenal Froes. Participaram do Programa apenas em aspectos teóricos sem a realização do *cruce*, ou seja, as escolas não alteraram suas metodologias e não realizaram intercâmbio com o país vizinho. Cumpre, informar que o município de Amambai não realizou a adesão ao PEIF.

Ainda de acordo com Beck et al. (2016), as escolas-espelho são aquelas escolhidas por meio de adesão ao Programa para participar e desenvolver suas atividades na perspectiva intercultural proposta pelo PEIF. Mas havia turmas específicas para a realização do *cruce*:

[...] as turmas de primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental, bem como professores, coordenadores e direção participaram do trabalho pedagógico da escola brasileira desenvolvido em conjunto com a escola paraguaia. Ou seja, um dia por semana, ocorria o *Cruze*: o professor brasileiro cruzava a fronteira seca, ministrava aula na escola do Paraguai e o professor paraguaio lecionava na escola do Brasil, cada qual na sua língua materna. Nos demais dias da semana, as aulas eram dadas na língua do correspondente país (BECK et al., 2016. p. 04-05).

Para Borges (2014), por meio de formação continuada e do intercâmbio de professores, buscava-se desenvolver um projeto pedagógico intercultural que tivesse como ponto de partida a interculturalidade tendo um currículo intercultural integral como foco.

E foi pensando na importância da diversidade social e cultural e na necessidade de os professores refletirem sobre essas situações multifacetadas da sociedade, que se constituiu o Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF), como uma das ações necessárias para a construção e o fortalecimento de políticas educacionais voltadas à faixa de fronteira do Brasil, a partir da possibilidade de integração de todos os processos educativos da escola, com vistas à construção de um projeto político pedagógico que tenha como ponto de partida a interculturalidade (BORGES, 2014, p. 08).

Contudo, o PEIF não chegou a realizar o *cruce* e com a saída do Paraguai do Mercosul em 2013²⁵, tornou-se inviável o intercâmbio entre as escolas brasileiras e paraguaias e o consequente desligamento do país do PEIF. E com a adesão das escolas municipais em 2014 continuaram as formações para professores apenas entre as escolas brasileiras.

Com efeito, o PEIF, como uma política educacional específica para região de fronteira, tinha como foco a promoção de um ensino pautado na realidade local. O município de Ponta Porã, por ser uma fronteira seca, onde apenas uma rua separa os dois países, há a particularidade da presença de alunos paraguaios nas escolas de educação básica brasileiras, além dos migrantes internacionais em busca de melhores condições de vida e oportunidades para estudar. Dessa forma, existem complicadores nesse processo, pois nas escolas brasileiras há crianças de nacionalidades distintas em uma mesma sala de aula, enquanto o ensino é monolíngue, ou seja, na língua portuguesa. A proposta do PEIF prevê um ensino bilíngue e,

²⁵ Em 22 de junho de 2012, o então presidente paraguaio, Fernando Lugo, foi destituído de seu cargo. Desde o processo de impeachment, o Paraguai sofreu um processo de suspensão como membro do Mercosul. Após a suspensão do Paraguai, o Mercosul efetivou a entrada da Venezuela como membro permanente do bloco regional (FRIZZERA, 2013, p. 156).

no caso específico dessa fronteira, será multilíngue, já que envolve o português, o guarani e o espanhol.

Segundo Pereira (1997), o motivo das famílias paraguaias matricularem seus filhos nas escolas brasileiras de Ponta Porã (MS) perpassa questões econômicas, seguidas de uma melhor expectativa de um futuro profissional aos filhos, bem como pelos benefícios oferecidos, como, por exemplo, a distribuição do material didático e da merenda escolar.

Fernandes (2013) salienta que as especificidades locais realmente necessitam de políticas educacionais que atendam a demanda presente nessa fronteira.

Esses alunos chegam à escola do Brasil e muitas vezes não falam nenhuma palavra em português e precisam ser alfabetizados, porém, tinham que deixar sua língua materna e aprender uma nova língua e aprender a ler nesta segunda língua. Com certeza, esses fatores eram muito significativos e resultavam em um grande número de repetência e mais que isso uma dificuldade enorme em ensinar essas crianças. Como ensinar? E nossos professores? Como planejar para esses alunos? (FERNANDES, 2013, p. 50-51).

Sendo assim, o PEIF representou uma alternativa para os professores, que por meio da formação continuada, buscaram novas estratégias metodológicas para trabalhar de forma intercultural sem negligenciar a presença de um aluno paraguaio em uma sala de aula brasileira e nem desconsiderar a diversidade cultural presente na fronteira.

Para Torchi e Silva (2016), o Programa tem a preocupação em oferecer uma educação intercultural e, portanto, diferenciada, baseada na cooperação fronteiriça. Por conseguinte, permite ao aluno o acesso a oportunidades sociais, educacionais, culturais e econômicas de forma a romper as limitações da língua, bem como o preconceito presente na fronteira.

Portanto, o PEIF representou uma oportunidade para a realização de formação continuada para professores de fronteira, por meio de ações conjuntas, bem como de interesse comum para ambos os países. Propôs também a quebra de “pré” conceitos e conflitos sociais por meio da integração, onde os intercâmbios entre os professores brasileiros e paraguaios iniciado no PEBF promoveu a compreensão, bem como o respeito a cultura e a educação intercultural. Mas a não realização do *cruce* nessa fronteira, durante a vigência do PEIF, simbolizou uma falha na efetivação dessa política supranacional entre Brasil e Paraguai.

Cumprir pontuar que, a fronteira brasileira e paraguaia tinha experienciado o *cruce* na ocasião do PEBF, tanto que quando o PEIF chegou à fronteira de Ponta Porã com Pedro Juan Caballero não foi considerado uma novidade. Mas sua organização estrutural com formação

continuada promovida pela universidade, no caso específico a UFGD, representou uma mudança positiva no cenário fronteiriço.

Diante do exposto, torna-se relevante recordar qual foi o objetivo desse capítulo, o qual buscou analisar o PEIF como um Programa oriundo de uma política supranacional de integração regional aplicada a formação continuada para professores de fronteira. Cabe também destacar que o Programa delineou novos rumos para a educação de fronteira com a realização de formação continuada sob a responsabilidade da universidade. Contudo, houve uma proposição feita ainda no formato do PEBF e mantida no PEIF, que não ocorreu durante sua vigência, o *cruce*. Em outras fronteiras, como relatadas por Lorenzetti (2016) que pesquisou o PEIF entre Brasil e Argentina, bem como por Cañete (2013), que se dedicou a pesquisar o Programa entre Brasil e Uruguai, houve a realização do intercâmbio ainda que parcialmente, na fronteira entre Brasil e Paraguai, mas esse só ocorreu na vigência do PEBF. Atentando para o objetivo do capítulo o PEIF, buscou-se meios de se efetivar como um Programa de integração regional quando trouxe a universidade para dialogar com o MEC e escolas brasileiras e paraguaias, mas sem cumprir em sua integralidade a proposta que previa o *cruce*, de acordo com a Portaria n.º 798/2012.

Ao voltar-se a pergunta secundária proposta para esse capítulo que foi: O PEIF, como um Programa oriundo de uma política supranacional de formação continuada de professores, apresenta estrutura organizacional adequada para atender as especificidades da fronteira multilíngue do Brasil com o Paraguai? Recorre-se a Assis (2016), que analisou a realidade da fronteira de Brasil e Bolívia também no MS para explicitar uma visão dos docentes.

O professor numa perspectiva intercultural supera as boas intenções presentes no discurso educacional que essencializam ou espetacularizam a diferença cultural, a fim de analisá-la como possibilidade para reinterpretar a significação de seus múltiplos vieses, para além dos pluralismos culturais (ASSIS, 2016, p. 91).

Em suma, o PEIF mesmo não realizando o *cruce* na fronteira do Brasil com o Paraguai trouxe uma nova perspectiva organizacional com chegada da universidade para fomentar a formação continuada de docentes. E, como enfatizou Assis (2016), o professor de fronteira enxerga sua realidade e, portanto, busca na formação continuada uma possibilidade de melhorar sua prática em sala de aula. Sendo assim, a estrutura organizacional do PEIF, tendo a UFGD como instituição formadora na fronteira de Ponta Porã (MS), no Brasil, com o Pedro Juan Caballero (Departamento del Amambay), no Paraguai, levando em consideração a

experiência com o PEBF, apresenta-se parcialmente adequada para atender as demandas desta fronteira, pois de acordo com a Portaria n.º 798/2012, não se realizou o intercâmbio (*cruce*) durante sua vigência. Logo, a partir da formação continuada ofertada pela UFGD, as unidades educacionais deveriam discutir a educação intercultural na escola.

Para que o trabalho intercultural alcance seu objetivo é necessário que as escolas de fronteira promovam a interculturalidade e isso ocorre através do uso da segunda língua, sejam através de atividades, brincadeiras, leituras etc., momentos que propiciem esse contato para que aos poucos se torne natural e seja absorvido no seu cotidiano. Essas ações permitem uma relação pessoal direta entre crianças e jovens falantes de uma segunda língua, sejam elas brasileiras ou paraguaias, de forma a criar vínculos de amizade, levando-as a perceber como é importante aprender a segunda língua. A escola acaba se tornando um espaço de descobrimento linguístico e cultural (TORCHI, 2016, p. 166).

Nesse sentido, Torchi (2016) reforça que o papel do PEIF no formato proposto está em promover um ensino comum entre as escolas de fronteira, tendo como ponto alto a formação continuada de professores, conscientizando-os teoricamente acerca da relevância da construção da identidade fronteiriça por meio da valorização e do respeito às diferenças culturais.

Para compreender como ocorreu a execução do PEIF, pelo olhar dos envolvidos, o próximo capítulo propõe analisar o PEIF como um Programa resultante de uma política supranacional de integração intercultural na fronteira de Ponta Porã (MS), Brasil, com Pedro Juan Caballero (Departamento del Amambay), Paraguai, apresentando as duas primeiras categorias de análise eleitas nesse trabalho, a organização curricular e o financiamento, bem como, a integração regional, definidas a partir de Saldaña (2013).

III

O PEIF COMO UMA POLÍTICA DE INTEGRAÇÃO INTERCULTURAL NA FRONTEIRA DO BRASIL COM O PARAGUAI

Este capítulo tem por objetivo avaliar o PEIF como um Programa resultante de uma política supranacional para a fronteira do Brasil com o Paraguai, pois para compreender a realidade vivenciada pela escola é necessário ouvir os profissionais envolvidos na execução do Programa, seja no âmbito do Governo Federal, por meio do MEC, seja no âmbito da universidade, neste caso a UFGD e a direção da Escola Calvoso.

Almeja-se também responder a seguinte pergunta secundária: como os gestores envolvidos diretamente com o PEIF, do Ministério da Educação (MEC), da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e da direção da Escola Calvoso, desenvolveram as ações propostas pela Portaria n.º 798/2012?

Inicia-se o capítulo com a apresentação de um breve histórico da formação de professores e seus aspectos legais para se chegar ao PEIF, como uma política de integração intercultural. Posteriormente, procederam-se as primeiras análises das entrevistas feitas com o ex-coordenador geral do PEIF vinculado ao MEC, o professor Paulo Alves Silva (SILVA, 2018), com a finalidade de entender a concepção do PEIF como uma política educacional específica para a região fronteira e com a ex-coordenadora do PEIF na UFGD, a professora Gicelma da Fonseca Chacarosqui Torchi (TORCHI, 2018), para avaliar o trabalho de parceria (MEC/UFGD) desenvolvido pela universidade na fronteira sul-mato-grossense do Brasil com o Paraguai, com a finalidade de coletar informações sobre o desenvolvimento do Programa na fronteira e, assim, analisar seus efeitos enquanto uma política supranacional.

As entrevistas se respaldam em compreender a concepção do Programa no âmbito do MEC e da universidade, bem como conhecer a organização institucional para promover a integração regional, enquanto categorias de análise.

Cabe salientar que das três categorias enumeradas nessa tese, duas serão analisadas nesse momento, o financiamento e a organização curricular, bem como a integração regional. Cada categoria foi pensada levando em consideração a realidade dos envolvidos e o caminho metodológico trilhado ao longo desse trabalho (SALDAÑA, 2013).

Portanto, o capítulo apresentará a visão dos gestores envolvidos na execução do PEIF como uma política supranacional direcionado para uma localidade onde as culturas e as línguas dos povos de nacionalidades distintas se entrelaçam em busca de uma identidade. As

entrevistas realizadas para essa pesquisa foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas. Todas tiveram a autorização dos participantes, para fins de utilização do conteúdo como forma de responder parte da pergunta central de tese, bem como o objetivo expresso anteriormente.

3.1. A formação de professores e o PEIF como política de fronteira

O histórico da formação docente no Brasil tem suas marcas no século XIX com a criação das Escolas Normais para o ensino das “primeiras letras” em cursos específicos (GATTI, 2010). Saviani (2009) explicita que, no Brasil, a preocupação com o preparo do professor foi enfatizada após a independência, quando se organizavam os meios para a instrução popular e acrescenta que “examinando-se a questão pedagógica em articulação com as transformações que se processaram na sociedade brasileira ao longo dos últimos dois séculos” (SAVIANI, 2009, p. 143).

O autor ainda acrescenta que o estabelecimento e a expansão das Escolas Normais (1890-1932), durante a reforma paulista²⁶, com o objetivo de preparar os docentes para atuar nas escolas primárias, bem como a posterior organização dos Institutos de Educação (1932-1939), tinham a proposta de manter o ensino e promover a pesquisa já preconizada como modelo a ser estabelecido com o Curso de Pedagogia, o qual só foi consolidado com a Lei n.º 5.692/1971.

Tanuri (2000) salienta que, no início da formação de professores, enfatizava-se o ensino prático, “instruindo-os no domínio do método” (TANURI, 2000, p. 63). Caracterizava-se, assim, a primeira forma de preparação de docentes, ou seja, uma formação com viés prático sem qualquer base teórica.

Nóvoa (1992) destaca que a carreira de professor representava nova possibilidade de escolarização e, por esse motivo, o Estado instituiu-a como profissão.

Ao longo do século XIX consolida-se uma imagem do professor, que cruza as referências ao magistério docente, ao apostolado e ao sacerdócio, com a humildade e a obediência devidas aos funcionários públicos, tudo isto

²⁶ A reforma paulista de 1920 pretendeu que a redução do tempo de escola de cada criança garantisse a expansão do sistema mas obteve, como resultado mais importante do que a própria expansão, a aceitação da redução do tempo e a perda da qualidade ali onde ela existia — nos grupos escolares. Na origem da distorção talvez esteja a concepção de educação ainda marcada, no pensamento mais progressista da época, pela pretensão de conformar a população a um tipo de sociedade almejada e, apenas secundariamente, pelo direito do indivíduo à cultura e à cidadania (CAVALIERE, 2003, p. 42).

envolto numa auréola algo mística de valorização das qualidades de relação e de compreensão da pessoa humana (NÓVOA, 1992, p. 02).

Para Gatti (2010), no século XX houve a preocupação com a formação de professores para atuar no ensino secundário (hoje os anos finais do ensino fundamental e ensino médio), para tanto, instaurou-se cursos regulares específicos. Mas ainda havia poucas universidades que dispunham de cursos para formação. Em sua grande maioria quem lecionava nessa etapa da educação eram pessoas autodidatas ou profissionais liberais.

De forma gradativa foram se instaurando cursos de Pedagogia, regulamentado em 1939, para formar bacharéis e apresentando possibilidade de apostilamento para formar professores para as Escolas Normais em nível médio, com direito de lecionar disciplinas específicas. Em 1986, o Conselho Federal de Educação (CFE) aprova o Parecer n.º 161, que trata da reformulação do curso de Pedagogia possibilitando a atuação nos anos iniciais do atual ensino fundamental. Dessa maneira, caracterizam-se os primeiros passos da formação inicial de docentes.

Todavia, o foco nesse estudo se refere à formação continuada. Por isso, volta-se o olhar a década de 1990, que representou um período transitório relevante diante de um cenário inusitado de mudanças (VIEIRA, 2008), em que o Brasil passou de um regime autoritário para uma democracia num período de dez anos (1985-1995). Nesse contexto, a Constituição Federal de 1988 foi decisiva na consolidação de mecanismos para a efetivação da democracia no país, resultando em um cenário promissor para a consecução de novas políticas educacionais.

De acordo com Fernandes (2009), em 1995 no governo de Fernando Henrique Cardoso houve o entendimento que os impostos vinculados à manutenção e ao desenvolvimento da educação (MDE) possuíam recursos suficientes para custear a educação. Criou-se, então, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), por meio de Emenda Complementar (EC) n.º 14/1996 e regulamentado pela Lei n.º 9.424/1996, com a seguinte finalidade:

[...] financiar a educação pública, faltando somente priorizar o ensino fundamental obrigatório, instituir uma forma de redistribuição dos recursos de MDE no âmbito dos estados e de seus municípios e de complementar as receitas de alguns estados que não atingissem um valor mínimo anual por aluno definido nacionalmente (FERNANDES, 2009, p. 27).

Fernandes (2009) lembra que o FUNDEF pretendia garantir a valorização salarial dos docentes, para tanto “ao separar 60% dos 25% dos principais impostos para o ensino

fundamental, destinava 60% para o pagamento dos mestres em [efetivo exercício]” (FERNANDES, 2009, p. 27). Na prática, o FUNDEF acelerou o processo de municipalização do ensino fundamental garantindo uma melhor remuneração ao professor e teve duração de dez anos (01/01/1998 a 31/12/2006).

Para Davies (2006), o FUNDEF teve inspiração em orientações apresentadas por organismos internacionais que priorizavam o ensino fundamental, que era a etapa obrigatória do ensino brasileiro naquele período, bem como, a valorização do magistério, mas sem propor novos recursos para a educação.

O princípio básico do FUNDEF é o de disponibilizar um valor anual mínimo nacional por matrícula no ensino fundamental de cada rede municipal e estadual, de modo a possibilitar o que o governo federal alegou ser suficiente para um padrão mínimo de qualidade, nunca definido, conquanto previsto na Lei n.º 9.424. Embora o FUNDEF tenha sido uma iniciativa do governo federal, foi e é minúscula e decrescente (em termos percentuais e reais) sua complementação para os FUNDEFs estaduais [...] (DAVIES, 2006, p. 756).

Já a Proposta de Emenda Complementar (PEC), n.º 112/1999, depois alterada pela PEC, n.º 415/1999, passou por muitas modificações que resultaram na regulamentação da Lei n.º 11.494/2007, que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) com o objetivo de direcionar 20% dos impostos para as etapas e as modalidades na educação, menos da educação profissional, não apenas para o ensino fundamental como era feito do FUNDEF (FERNANDES, 2009).

Davies (2006) salienta que o mecanismo do FUNDEB de redistribuição de impostos já existentes, sem acréscimo de recursos novos para o sistema educacional, era uma prática prevista no então FUNDEF. O diferencial está na complementação federal para alguns estados e municípios, antes de 1% no FUNDEF e agora de 5% no FUNDEB, pois os recursos são direcionados com base no número de matrículas na educação básica, isto é, para que alguns estados e municípios não sejam prejudicados neste contexto. O mesmo autor ainda destaca que há contradições quanto à valorização dos profissionais do magistério.

Com relação à suposta valorização dos profissionais do magistério, da educação ou dos trabalhadores da educação, conforme a variada nomenclatura da PEC, é bastante frágil a alegação de que isso acontecerá com a vinculação de pelo menos 60% para sua remuneração. Estes 60% não asseguram a valorização, pelo menos no sentido de melhoria salarial, mesmo nos governos que ganham com o fundo, pelo fato de não serem calculados sobre a totalidade dos recursos vinculados à educação, que são maiores do que a receita do fundo, sobretudo nos governos com receita própria significativa (alguns municipais) e/ou nos casos em que o percentual da Constituição Estadual ou

Lei Orgânica municipal for maior do que os 25% dos impostos previstos na CF. Além disso, são nulas as chances de tal melhoria salarial ocorrer no caso dos milhares de governos que perdem com os fundos (DAVIES, 2006, p. 770).

Para Cristofoli (2010), a década de 1990 foi vista com entusiasmo devido à reabertura democrática proposta pela nova Constituição Federal além de reformas relevantes para a educação brasileira. Houve espaço para os debates sobre a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos e a realização da Conferência Nacional de Educação em 1994. Ainda para a mesma autora, o sancionamento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), n.º 9.394, em 1996, concretizou mudanças que já estavam em tramitação no Congresso desde 1988.

Em consonância com Cristofoli (2010), Freitas (2007) relembra que a configuração da formação de professores brasileira é fruto do modelo de expansão do ensino superior que surgiu na década de 1990, por meio das reformas do Estado subordinada às recomendações dos organismos internacionais.

No âmbito da formação, caracteriza-se pela criação dos Institutos Superiores de Educação e pela diversificação e flexibilização da oferta dos cursos de formação – normais superiores, pedagogia, licenciaturas, cursos especiais e cursos à distância –, de modo a atender à crescente demanda pela formação superior (FREITAS, 2007, p. 1208).

As legislações em vigência a partir de 1990, evidenciaram a necessidade de políticas educacionais que ousassem trazer melhorias para o setor e priorizassem a qualidade da educação. Para tanto, um dos pontos primordiais para a efetivação dessa necessidade se refere à formação de educadores.

A LDB enfatiza nos parágrafos do Artigo 62, que cabe à União, Distrito Federal, Estados e municípios, em regime de colaboração, a promoção de formação inicial e continuada dos profissionais da educação, como também a adoção de mecanismos facilitadores do acesso e a permanência dos docentes nos cursos de formação inicial, além de programas de incentivo à docência, com bolsas de iniciação ao magistério a estudantes matriculados em cursos de licenciatura.

A tentativa de realização de formação para professores em regime de colaboração entre Governo Federal, Estados e Municípios foi instaurada em 2009, por meio do Plano Nacional de Formação dos Professores de Educação Básica (PARFOR), que representava uma tentativa do Governo Federal de qualificar os profissionais que estivessem atuando na educação básica sem habilitação específica para a área a qual estava inserido. O Programa atende a um dos princípios do federalismo, o qual Nucci (2017, p. 74) conceitua como:

[...] uma das formas de organização do território nacional. Sua espinha dorsal é a autonomia dos entes e a sua congregação em torno de uma constituição que assegure, ao mesmo tempo, a união nacional e a autonomia administrativa, econômica e política de cada unidade subnacional.

Contudo, Nunes (2017, p. 67) pondera que há desafios frente ao trabalho a ser realizado, já que “há secretarias de educação exigindo que professores paguem substitutos para atuarem nos dias em que precisarem se ausentar para as atividades acadêmicas do curso de formação”. Em outras palavras, mesmo sendo uma formação para educadores em regime de colaboração entre a União, Estados e Municípios ainda há limitações a serem superadas para que haja de fato o exercício do federalismo. E, essa realidade vivenciada pelo PARFOR se estende para os demais programas propostos para a formação continuada de profissionais da educação.

Para Scaff (2011), a formação inicial de professores apresenta algumas discrepâncias entre as normativas legais e as ações do MEC, principalmente, as relacionadas a questões de financiamento dos programas, ou seja, a participação dos docentes nos cursos presenciais em serviço exige a conciliação dos horários de trabalho e de formação, além da necessidade, em grande parte, de deslocamento do cursista do seu local de trabalho até o local do aperfeiçoamento. A autora destaca também que “no caso do PARFOR, ainda que seja permitida a oferta de cursos presenciais fora de sede para os cursos especiais, integrantes do plano, estes não recebem apoio financeiro para infraestrutura” (SCAFF, 2011, p. 468). Logo, há falta de financiamento também para a infraestrutura dos cursos a serem ministrados, não apenas no PARFOR.

A Lei n.º 11.738/2008, no § 4, do Artigo 2º, menciona que dois terços da jornada docente deveriam ser destinados ao trabalho efetivo em sala de aula com os alunos e que, um terço, seria reservado para atividades sem os discentes. Porém, não há legislação que assegure a responsabilidade de uma esfera do poder na realização de formação para professores em serviço, mas, sim, um trabalho em regime de colaboração, o qual ainda não apresentou uma evolução plausível para se assegurar sua efetivação. Pires e Scaff (2015) salientam que houve um esforço dos governantes em promover, por meio da formação continuada, o desenvolvimento do docente.

O Artigo 62, da LDB, afirma que a formação continuada para os profissionais da educação poderá ser feita no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, sendo que a oferta de aperfeiçoamento em serviço representa uma das responsabilidades dos institutos de ensino superior, portanto, das universidades.

Sendo assim, constata-se que ainda há dificuldades para a efetivação do regime de colaboração entre União, Estados e Municípios. Isso porque questões relacionadas ao financiamento das formações se destacam como aspectos negativos e necessitam de uma revisão para a continuidade do Plano.

A Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura – UNESCO (2004) evidencia a relevância do sancionamento da LDB para o país.

No que tange à legislação, ficam claros os impactos positivos gerados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei n.º 9.394/96. De um modo geral, os professores sinalizam que a educação melhorou, impulsionando melhores condições de trabalho e de infra-estrutura do estabelecimento onde lecionam. Suas avaliações quanto aos impactos da LDB são positivas, tanto em termos das inovações pedagógicas quanto da democratização do acesso à educação e da melhoria da organização do ensino em função de sua maior participação nos processos de tomada de decisão (UNESCO, 2004, p. 174-175).

Entretanto, a lei não deixa clara a necessidade da oferta de capacitação com qualidade aos professores. Relata apenas a relevância da realização das formações, mas sem explicitar os meios para que ocorra com excelência. Nesse quesito, Gatti, Barreto e André (2011) consideram que a qualidade no processo formativo também depende de outros fatores.

Há outros elementos igualmente importantes – como a valorização social da profissão, os salários, as condições de trabalho, a infraestrutura das escolas, as formas de organização do trabalho escolar, a carreira – que devem fazer parte de uma política geral de apoio aos docentes. São múltiplos os fatores que não podem ser esquecidos, nem desconsiderados no delineamento de políticas para os professores (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 15).

Diante do exposto, cabe enfatizar que as políticas de formação para docentes requerem atenção por parte dos governantes de cada estado, com a finalidade de ajustar os projetos e programas educacionais à realidade regional e, assim, ofereçam uma capacitação com qualidade. Nessa perspectiva, com o sancionamento da Resolução do CNE/CP, n.º 1, em 18 de fevereiro de 2002, instituiu-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, com graduação plena, a qual se caracteriza por compor um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem organizados institucionalmente pelas instituições de ensino, conforme previsto no Artigo 1º da referida Resolução. Por esse motivo, cabe mencionar que essa Resolução trata especificamente do trabalho com a formação inicial de professores e a organização das faculdades, bem como universidades para atender as novas exigências legais previstas no documento.

Em 2015, foi aprovada a Resolução n.º 2, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e a formação continuada dos profissionais do magistério para a educação básica. Em seu Artigo 2º, destaca que

[...] aplicam-se à formação de professores para o exercício da docência na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e nas respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola), nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar (BRASIL, 2015).

Sendo assim, a Resolução normatiza que todas as áreas e as etapas da educação básica podem ser beneficiadas com cursos de formação continuada inclusive de maneira interdisciplinar. Além de enfatizar, no Artigo 3º, que a formação inicial e continuada de docentes visa a preparação e o desenvolvimento dos profissionais para o exercício das suas atividades. Já no parágrafo 6º, do mesmo artigo, reforça-se que o trabalho de capacitação necessita ter articulação com as instituições de ensino superior e o sistema de educação básica, para isso a consolidação dos fóruns estaduais e distritais de apoio à formação se tornam relevantes nesse regime de colaboração em que se insere essa Resolução.

Cabe salientar que no Artigo 16, da referida Resolução n.º 02/15, em seu parágrafo único, traz que a concepção de formação continuada está respaldada na organização de uma formação que leve em conta a proposta pedagógica, os problemas e os desafios presentes no contexto em que a unidade educativa está inserida.

Em 09 de maio de 2016, foi publicado o Decreto n.º 8.752, o qual dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Em seu Artigo 1º apresenta:

[...] Fica instituída a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, com a finalidade de fixar seus princípios e objetivos, e de organizar seus programas e ações, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino e em consonância com o Plano Nacional de Educação - PNE, aprovado pela Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014, e com os planos decenais dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 2016).

O referido Decreto normatiza o regime de colaboração entre os sistemas de ensino respeitando o PNE e os planos de cada estado e município, além de reconhecer as três categorias de profissionais da educação básica, que são os professores, pedagogos e os

funcionários da educação, atuantes na educação nas redes públicas e privadas, conforme expresso no primeiro parágrafo no Artigo 1º.

Destarte, percebe-se que as legislações caminham para uma autonomia das instituições de ensino superior envolvidas com a formação de professores em trilhar suas escolhas de acordo com as necessidades locais e regionais considerando, conforme previsto da própria Resolução n.º 02/15, ainda no Artigo 16, a reflexão sobre a prática pedagógica e a busca por aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente, seja na formação inicial ou continuada.

Contudo, todas as políticas voltadas para a formação de profissionais da educação não mencionavam especificidades regionais, como a região de fronteira, foco nessa pesquisa. Segundo Baller (2014), as políticas são geridas em ambientes neutros e que a fronteira apresenta suas particularidades.

Pensar as relações fronteiriças apenas pelos meandros políticos, a partir de tratados, convênios, acordos e outros artifícios de um poder que, na realidade, não está localizado na fronteira, e, sim, nas capitais do Estado demonstra a fragilidade na percepção da fronteira pelas pessoas e instituições que deliberam sobre suas questões. Justamente porque as relações fronteiriças ocorrem na fronteira e não nos espaços de discussões políticas. Nesse sentido alguns projetos que se materializam fora das fronteiras surgem como verdadeiras utopias e não atendem às necessidades dos fronteiriços e às especificidades da fronteira (BALLER, 2014, p. 306-307).

Diante do exposto, é possível dizer que as legislações pensadas para a capacitação de docentes não contemplaram ações específicas para a fronteira. Os únicos documentos oficiais que trataram da formação continuada para professores fronteiriços são Brasil (2008) e (2012), os quais se referem ao PEBF e PEIF, respectivamente, que foram programas educacionais que tiveram nesse tipo de aperfeiçoamento o ponto central para o trabalho com a interculturalidade e o multilinguismo. Há uma escassez de legislação para amparar uma política educacional específica para a região de fronteira. Lorenzetti e Torquato (2016) explicitam que o PEBF foi reformulado para o Mercosul Educacional surgindo, assim, o PEIF, “mas o núcleo da proposta intercultural permanece sem modificações” (LORENZETTI; TORQUATO, 2016, p. 89).

Desta forma, o viés adotado para compreender a formação continuada de professores para atuar na fronteira tem seu princípio na execução do PEBF e do PEIF, sendo os Programas em atividade na fronteira do Brasil com o Paraguai, realidade escolhida para estudo nessa tese.

Brasil (2008), documento idealizado para promover a integração regional por meio da educação entre Brasil e Argentina, estabelece como ponto principal para o desenvolvimento do PEBF o estabelecimento de uma sensibilização entre escola, professores, alunos e suas famílias brasileiras e argentinas, com a finalidade de promover o bilinguismo e a interculturalidade presente na fronteira. Acrescenta ainda que “uma educação para as escolas de fronteira, nesse contexto, implica no conhecimento e na valorização das culturas envolvidas, tendo por base práticas de *interculturalidade*” (BRASIL, 2008, p. 14, grifo do autor).

Em vista disso, o PEBF propunha a integração da comunidade escolar de ambos os países para o desenvolvimento do Programa, respeitando as diferenças culturais a partir de práticas interculturais e multilíngues. Esse princípio era desenvolvido pelo Instituto de Desenvolvimento em Políticas Linguísticas (IPOL) por meio da formação continuada para os docentes atuantes nas escolas participantes do Programa. O PEBF ainda apresentava a educação para a zona de fronteira tendo como eixo as línguas, no caso o português e o espanhol, pois na região é comum o uso de ambos os idiomas para a comunicação entre os povos.

Logo, o PEBF se desenvolveu como uma política de formação continuada que estabelecia a diferença entre o contexto sociolinguista e a orientação intercultural (BRASIL, 2008). Pereira (2016b) salienta que o Programa tinha a função de promover a construção da integração transfronteiriça entre Brasil e Argentina por meio da cooperação internacional com a comunidade local e, assim, “percebe-se que a questão linguística e do território, que envolve atores de diversas escalas, é central para a compreensão do que se passa naquela região” (PEREIRA, 2016b, p. 116).

De acordo com Brasil (2008), o PEBF não poderia ser desenvolvido, inicialmente, em todas as turmas. A proposta executada em 2005 propunha o envolvimento da 1ª série do ensino primário (hoje, 1º ano do ensino fundamental) com o 1º ano da Educación General Básica (EGB) do país vizinho, no caso a Argentina. A ideia era, gradativamente, ir ampliando o quantitativo de turmas participantes.

A projeção pretendida é de que a cada ano se ampliem o número de turmas envolvidas e que se avance para a próxima ou próximas séries, conforme as possibilidades concretas dos sistemas escolares, permitindo aos alunos também o avanço das suas experiências na segunda língua e na familiarização com a cultura e as informações referentes ao outro país (BRASIL, 2008, p. 20).

No PEBF o trabalho com a formação continuada foi desenvolvido pelo IPOL com encontros periódicos, além do assessoramento pedagógico prestado às escolas participantes do PEBF (BRASIL, 2008). Sturza e Haygert (2015) acrescentam que o IPOL supervisionava a implantação do Programa e desenvolvia a formação com os professores atuantes no PEBF.

Sobre a questão linguística, Sturza (2014) salienta que quando a escola de fronteira se identifica como intercultural e se expõe aos saberes e conhecimentos de diferentes formas há um aprendizado gerado a partir das dúvidas dos estudantes. É a partir dessa interação que as línguas ocupam um lugar importante na troca de experiências e mudanças de atitudes dos envolvidos, pois permitem desconstruir preconceitos relacionados à língua materna do país vizinho. Por esse motivo o contato entre professores e alunos dos países envolvidos do PEBF foi importante e essa relação foi estabelecida pelo *cruce* (intercâmbio) entre docentes com a possibilidade de despertar a curiosidade dos discentes sobre o outro país (BRASIL, 2008).

Para Sturza (2014), o intercâmbio apresentava um significado relevante ao desenvolvimento intercultural da fronteira.

O “*cruce*” é a travessia, que em algumas fronteiras é a ponte; em outras, a balsa; em outra, apenas a rua. Mas cruzar, na dinâmica proposta para esse programa, é muito mais, pois coloca o professor no centro do processo à medida que é ele que leva a língua, a cultura e o conhecimento, mediando-os com os alunos da escola parceira. O professor articula, planeja e desenvolve projetos em conjunto com o colega argentino, paraguaio, venezuelano e uruguaio. O “*cruce*” é o modo como se operacionaliza a principal ação da Escola Intercultural, baseada na troca dos docentes. Também se realizam atividades conjuntas de alunos, não em uma troca, mas em uma vivência linguística, cultural e social através de visitas, participações em eventos culturais, cívicos e esportivos (STURZA, 2014, p. 05).

Lorenzetti e Torquato (2016) avaliam que o *cruce* foi introduzido na realidade cultural docente e na cultura do país vizinho, sem discutir os conflitos estabelecidos entre as nações participantes do PEBF e apontando a possibilidade de construção da cidadania fronteiriça, bem como a integração entre as escolas. Os autores ainda acrescentam: “[...] nesse contexto, os usos linguísticos constituiriam-se também harmonicamente, e o bilinguismo e a intercompreensão seriam construídos também de modo harmônico” (LORENZETTI; TORQUATO, 2016, p. 91).

O processo de integração regional, a construção da identidade fronteiriça, como também o desenvolvimento da interculturalidade e do multilinguismo eram os princípios do PEBF, os quais permaneceram ao iniciar o PEIF com publicação da Portaria n.º 798/2012. O documento considerou a “Declaração Conjunta de Brasília para o Fortalecimento da Integração Regional” assinada em 2003, entre Brasil e Argentina, as reuniões do RME, o

Artigo 3º, da LDB n.º 9.394/1996, que determina a progressiva ampliação do tempo de permanência na escola, o ECA, a educação e os processos formativos, além de levar em conta o caráter intersetorial das políticas de inclusão social e formação para a cidadania entre estados e municípios, visando o planejamento territorial e a articulação em âmbito local para o desenvolvimento de ações intersetoriais, para conceber um Programa que objetiva a formação integral do indivíduo por meio da articulação de ações e culmine na integração regional a partir da educação intercultural.

O PEIF, como dito anteriormente, contemplava os países pertencentes ao bloco e propôs a parceria com as universidades federais para o desenvolvimento da formação continuada para professores, conforme previsto no Artigo 8º, da Portaria n.º 798/2012. A formação continuada tinha por princípio sensibilizar o profissional a desenvolver um modelo de ensino comum para a zona de fronteira (BRASIL, 2012) presente na proposta da escola reflexiva (ALARCÃO, 2001).

Sobre escola reflexiva, Alarcão (2001) destaca que o docente representa o profissional da ação e sua função para em agir com racionalidade buscando o diálogo, a interação e a reflexão sobre as atitudes que envolvem os seres humanos. Diante da situação complexa que se encontra na escola, como, por exemplo, currículo desconexo com a realidade e estudantes desmotivados em sala de aula, torna-se difícil encontrar soluções práticas e de fácil aplicação no cotidiano. Sendo assim, exige do educador uma capacidade de leitura atemporal dos fatos e uma interpretação rápida na busca de uma solução estratégica. E, isso “[...] exige do professor a consciência de que a sua formação nunca está terminada e das chefias e do governo, a assunção do princípio da formação continuada” (ALARCÃO, 2001, p. 24).

Em vista disso, a escola reflexiva leva o profissional de educação a pensar sua prática e recriar a escola buscando construir sua identidade, valorizar seu potencial, enquanto instituição mediadora do conhecimento para trazer a visão partilhada da realidade buscando refletir de forma sistemática sobre as práticas pedagógicas (ALARCÃO, 2001). Moreira (2013) acrescenta que atrelada à escola reflexiva está a aprendizagem significativa, que para David P. Ausubel²⁷, representa uma aprendizagem com significado.

²⁷ O modelo proposto por Ausubel exige a incorporação de novos conceitos e informações em uma estrutura cognitiva que se organiza de uma forma particular. O paradigma de transferência se aplica aqui e transferência se refere ao impacto da experiência prévia sobre a aprendizagem atual. Mas experiência prévia nesse caso é entendida com aquela cumulativamente adquirida, hierarquicamente organizada em um corpo de conhecimento estável que é organicamente relacionável à nova tarefa de aprendizagem (RONCA, 1994, p. 93).

Segundo o autor, há três formas de aprendizagem significativa: 1) subordinada, representa o novo conhecimento que “ancora” em outro já existente na estrutura cognitiva com certa clareza e estabilidade; 2) superordenada, determina aquela aprendizagem que foi reorganizada cognitivamente buscando perceber o conhecimento aprendido por subordinação; e 3) combinatória, que identifica o significado de um novo conhecimento fruto de uma interação cognitiva de conhecimentos já adquiridos. Cumpre, elucidar que para Moreira (2013) o termo “ancoragem” foi empregado como metáfora, pois a interação “ancorada” também se modifica.

Além das formas, existem três tipos de aprendizagem significativa: 1) a representacional, que um símbolo, um signo ou um ícone apresenta um evento ou objeto. Por exemplo, a criança identifica um gato apenas olhando para a uma imagem do animal; 2) a conceitual, que são representados por signos, normalmente linguísticos, os quais apresentam eventos ou objetos. Por exemplo, se um aluno tem em mente o conceito de “aula”, portanto, não é necessário fazer outras associações visando explicar o termo; e 3) a proposicional, que se constrói e dá significado as proposições. Um exemplo seria a utilizando de mapas conceituais, que apresentam proposições que envolvem os conceitos e seus múltiplos significados (MOREIRA, 2013). Logo, a aprendizagem significativa é complexa e incorpora novos conhecimentos à estrutura cognitiva com significado, compreensão, explorando a capacidade de explicar, transferir e enfrentar situações inusitadas.

Então, o PEIF estabelece, por meio da formação continuada de professores promovida pela universidade e por seus profissionais, uma conexão com a escola reflexiva a partir da aprendizagem significativa, provocando a escola e os docentes a repensarem suas práticas e direcionarem o processo de ensino utilizando como metodologia o Ensino via Projetos de Aprendizagem (EPA), que estão ancorados no trabalho com os mapas conceituais e o desenvolvimento de projetos de específicos. A proposta metodológica do PEIF representa uma grande mudança na escola e, principalmente, para os professores que precisam olhar a concepção de ensino e aprendizagem pelo viés do aluno, ou seja, ele está no centro do processo de aprendizagem e não mais o educador.

Na Portaria n.º 798/2012 não explicita que o Programa será desenvolvido na perspectiva da escola reflexiva, mas Brasil (2008), ao tratar do PEBF, há a proposta do Programa. Como o PEIF se trata da ampliação da proposta do PEBF, houve a continuidade das ações, antes entre Brasil e Argentina, e, posteriormente, com a inclusão do Paraguai e Uruguai.

Nesse sentido, Lorenzetti e Torquato (2016) evidenciam que o Programa se centrava na formação dos docentes, pois o *cruce* era desenvolvido pelos professores e não pelos alunos, em outras palavras, quem se deslocava para o país vizinho eram os profissionais. E, complementam que os documentos (BRASIL, 2008, 2012) não deixam claro como o Programa será desenvolvido na prática.

Embora o documento oficialize o Programa de modo partilhado entre Brasil e Argentina, não estabelece como seria a institucionalização do Programa dentro dos Estados nacionais nem dentro do Mercosul. Define que a formação dos docentes ficará a cargo de cada Estado, no entanto não apresenta diretrizes ou indicações comuns para que os Estados constituam as ações de implementação dessa política de cooperação educacional, linguística e cultural, que pretende instaurar interações interculturais bilíngues no contexto educacional, replicando essa construção para o espaço fronteiriço mais amplo. Nesse sentido, é um documento que parece responder a demandas mais situadas nos contextos escolares e no nível médio (formação dos docentes e regulação de sua prática) do que em âmbito político e institucional mais amplo. No nível macro, configura um marco oficial da cooperação bilateral, mas sem muitos efeitos nas ações políticas oficiais (LORENZETTI; TORQUATO, 2016, p. 90).

Diante do exposto, o PEBF e o PEIF se revelaram como um marco para as escolas fronteiriças, trazendo à reflexão a questão da interculturalidade e do bilinguismo, que estão presentes na fronteira, mas são desconhecidas pelo restante do país. Portanto, o PEIF representou uma política supranacional de formação continuada de educadores atuantes na referida região, que propôs um trabalho diferenciado na busca da integração regional, da construção da identidade fronteiriça, bem como no desenvolvimento da interculturalidade e do multilinguismo.

Na próxima seção apresentar-se-á a primeira categoria, o financiamento e a organização curricular do PEIF (SALDAÑA, 2013), por meio das entrevistas realizadas com o ex-coordenador do PEIF/MEC e com a ex-coordenadora do PEIF/UFMG.

3.2. O MEC, a universidade e a escola: financiamento e organização curricular do PEIF

A proposta, ao entrevistar o ex-coordenador do PEIF, foi conhecer a concepção do Programa na visão de gestor do governo federal, assim como compreender o sistema organizacional do Estado para atender os acordos no âmbito do SEM, considerando a

dimensão fronteiriça do Brasil. A entrevista²⁸ foi efetuada com o ex-coordenador do PEIF pelo MEC, Paulo Alves da Silva, aqui denominado de Silva (2018). Ele é formado em Pedagogia, mestre e doutorando em educação, servidor público federal, tendo trabalhado por nove anos no MEC, mas encontra-se licenciado desde 2015. No momento, atua na rede privada, no Departamento Nacional do Serviço Social da Indústria (SESI) em Brasília.

A entrevista com a ex-coordenadora do PEIF pela UFGD respalda-se em entender a formulação do Programa na universidade, bem como apreender a organização institucional para o desenvolvimento da formação continuada para os professores de educação básica da região de fronteira do Brasil com o Paraguai, mais especificamente em Ponta Porã/MS. Essa entrevista²⁹ foi realizada com a Professora Gicelma da Fonseca Chacarosqui Torchi (TORCHI, 2018), docente efetiva da UFGD. Torchi (2018) é graduada em Letras, mestra em Estudos Culturais e doutora em Comunicação Semiótica com 32 anos de experiência na área.

Para iniciar o diálogo sobre o PEIF, perguntou-se a Silva (2018) algumas questões básicas, que não se enquadram nas categorias estabelecidas na pesquisa, mas são relevantes para o entendimento da organização do Programa, como: por quanto tempo ficou à frente do Programa pelo MEC, por quanto tempo funcionou o departamento e se ele ainda existe nos dias atuais. Silva (2018) informou:

Dentro no MEC nove anos, diretamente responsável pelo PEIF foram dois anos de 2012 a 2014, assim que eu retornei do mestrado. Mas eu acompanhei o PEIF, era na mesma coordenação que eu trabalhava, eu acompanhei desde 2005, no início, acompanhei a estruturação, enfim, o projeto saiu da nossa coordenação, porque a coordenadora mudou para uma diretoria e o projeto foi com ela para não deixar de dar continuidade, e na saída dela do ministério eu assumi a coordenação para não deixar também o projeto de canto (SILVA, 2018).

Silva (2018) salientou que de 2005 a 2011 várias pessoas passaram pela coordenação do então Projeto (PEBF), todavia, ele não tinha um cargo de coordenador dentro do MEC, mas, sim, de consultor. Ele, ainda, complementou:

Então ficou muito tempo com consultores, o modelo que era antes, que eram com o IPOL que via muito isso assim, então lá dentro do MEC, como foi um programa “marginalizado” ficava na mão de quem tivesse disposição e eu confesso pra você que foi nesse contexto que eu assumi o programa. Assim,

²⁸ Foi realizada via *software* de conversa, dia 28 de novembro de 2018, das 18:00 às 19:50. Nessa situação, o nome do entrevistado será divulgado por se tratar de uma figura pública dentro do MEC e porque ele não solicitou anonimato nesta pesquisa.

²⁹ Foi efetuada presencialmente e gravada em áudio dia 18 de dezembro de 2018, das 13:30 às 14:18. Neste texto a identidade da entrevistada será revelada com sua autorização.

estava sem ninguém e o consultor ia sair, eu sempre tive muito afeto pelo programa desde 2005 (SILVA, 2018).

Silva (2018) trouxe uma informação importante sobre o início do PEBF: a responsabilidade pelo desenvolvimento das ações propostas no âmbito do SEM era do IPOL, que foi contratada para prestar assessoria às escolas de fronteira com a finalidade de fazer o levantamento sociolinguístico, realizar formações mensais, propor o trabalho com o EPA e o *cruce* nas escolas. Silva (2018) acrescentou: “Durante os cinco primeiros anos, até 2010 [...] o IPOL era o contrato pelo OEI para fazer toda a gestão [...] prestava assessoria, mas eles eram responsáveis por todas as ações, então lá no MEC só acompanhava essas ações” (SILVA, 2018).

Sendo assim, até 2010 a responsabilidade de desenvolvimento do PEBF não era do MEC, mas, sim, do IPOL que foi contratado pela OEI para propagar ações pertinentes ao cumprimento do acordo firmado no Mercosul para a região de fronteira visando à integração regional entre as nações parte. Somente em 2012, o MEC assumiu o compromisso de desenvolver o PEIF, que foi efetivado por meio da Portaria n.º 798/2012. Silva (2018) afirmou:

Então em 2012 quando eu assumi foi assim eu acompanhava na minha responsabilidade, mas eu sempre tinha aquele olhar curioso, assim, de tentar entender o que estava acontecendo, de como é que funcionava e aí eu tive, comecei a ficar bem disponível para o projeto, a partir então de 2012 (SILVA, 2018).

A partir desse período, de acordo com Silva (2018), houve uma mobilização dentro do MEC para entender o Programa e promover a execução dessa nova política nas fronteiras brasileiras:

Comecei a ir às reuniões do Mercosul, comecei a ter contato com as escolas, nós trouxemos as universidades para reanimar o projeto, aí nós construímos um modelo de formação continuada para as universidades terem essas responsabilidades lá na ponta, entendendo que uma política pública se faz é no território, o Ministério, uma educação nacional, ele não faz nada mais que coordenar as ações do território, mas não faz de fato a política, é lá no território (SILVA, 2018).

Ficou evidente pela fala de Silva (2018) que a iniciativa de trazer as universidades federais como parceiras para o desenvolvimento do PEIF foi uma decisão interna no MEC sem a interferência de instâncias maiores.

Convém uma observação de Pereira (2016) sobre o envolvimento do IPOL para o avanço do PEBF: inicialmente, a experiência do Projeto ocorreu na fronteira Brasil-

Argentina; havia apenas duas línguas envolvidas, espanhol e português, mas com um grau complexo sociolinguístico que trazia impactos para as ações do PEBF. Sendo assim, cabia uma avaliação detalhada para compreender o cenário fronteiriço e os envolvidos no processo, por isso a contratação do IPOL. A autora ainda acrescenta “[...] os trabalhos realizados pelo Instituto foram construindo as bases para que o projeto crescesse e, ao mesmo tempo, que fosse ganhando visibilidade nas demais fronteiras” (PEREIRA, 2016, p. 189).

Silva (2018) enfatizou que o contrato com o IPOL, via OEI, tinha vigência de cinco anos e não seria renovado. No período entre 2010 e 2012, o PEBF ficou sem um direcionamento adequado dentro do MEC; apenas um consultor foi contratado para realizar o diagnóstico da situação entre 2011 e 2012. Esse levantamento concluiu que a ação necessitava de uma regulamentação enquanto compromisso institucional do MEC no Mercosul. Silva (2014, p. 28) complementa:

No início de 2011, a presidência da República instituiu o Plano Estratégico de Fronteiras, por meio do Decreto n.º 7496, de 8 de junho de 2011, criando, assim, o plano Estratégia Nacional de Fronteiras (ENAFRON), organizado como um programa do governo federal para promover a articulação dos atores governamentais, entre as três esferas de governo, no sentido de incentivar e fomentar políticas públicas de segurança, uniformizar entendimentos e ações e aperfeiçoar o investimento de recursos públicos nas regiões de fronteira.

O mesmo autor salienta que para o cumprimento das metas do ENAFRON foi instituída uma Comissão Permanente para o Desenvolvimento e a Integração da Faixa de Fronteira (CDIF), em que se criou o Grupo de Trabalho Escolas Binacionais de Fronteira e os Institutos Técnicos de Fronteira para apoiar as ações do PEIF no Brasil e ampliar os municípios atendidos pelo Programa. O Decreto n.º 7.496/2011 tinha por objetivo integrar ações de segurança pública e das forças armadas da União com ações dos estados e municípios de fronteira. Porém, ele foi revogado pelo Decreto n.º 8.903/2016, o qual instituiu o Programa de Proteção Integrada de Fronteiras (PPIF) para o fortalecimento da prevenção, do controle, da fiscalização e da repressão aos delitos transfronteiriços. Esse Decreto apresenta-se, em linhas gerais, como um meio regulador das ações de fronteira.

Em 2012, ocorreu a responsabilização do MEC para implementação do PEIF.

[...] em 2012 foi quando a gente assumiu de fato o compromisso institucional como programa, mas antes disso não tinha regulamentação, existia o documento do Mercosul e ficava muito só nisso, como compromisso lá no grupo de trabalho do Mercosul. No início de 2012, nós construímos essa portaria, começamos a tramitar ela em janeiro de 2012, porque nós

pensávamos em fazer transferência de recurso, tanto pra escola quanto pra universidade (SILVA, 2018).

Quanto ao recurso para o desenvolvimento do Programa nas universidades e escolas envolvidas, Silva (2018) afirma:

[...] de 2012 a 2014, eu te confesso que eu “passava o pires” de sala em sala em época de orçamento para poder ter dinheiro no PEIF, eu fazia planilha orçamentária, descobria quantos milhões precisava, o que ia direto para a escola e o que ia para a universidade, o que era despesa de encontro, de trazer para Brasília, etc. (SILVA, 2018).

Pelo relato de Silva (2018), o valor previsto em orçamento para o PEIF não era suficiente. Ele ainda acrescentou que necessitava angariar fundos nos programas já existentes: “[...] então, eu ficava ‘passando o pires’ mesmo, em época de orçamento pra poder angariar dentro dos programas uma parte do recurso e a gente junta o nosso do PEIF, então foi assim que sobreviveu pelo menos até 2014” (SILVA, 2018). Em 2014, Silva (2018) deixou o MEC, licenciado, para assumir outro emprego e aos poucos o Programa foi perdendo força, como ele mesmo relata: “[...] mudou o coordenador geral e um servidor do ministério assumiu o programa, enfim, tudo que eu deixei lá junto com as universidades foi caminhando e chegou um ponto que o orçamento de 2014 pra 2015 não foi mais feito esse esforço” (SILVA, 2018). Dessa forma, o PEIF finalizou as atividades em 2015.

A pergunta seguinte referia-se a sua função frente ao Programa. Silva (2018) enfatizou que ele era o único servidor responsável diretamente pelo PEIF e declarou: “[...] por isso que a gente procurou fortalecer esse vínculo com as universidades, porque os meus parceiros imediatos eram os coordenadores do PEIF em cada universidade” (SILVA, 2018). As escolas também eram parceiras:

[...] então era a forma que eu tinha, era a equipe que eu tinha, era as parceiras. E os diretores de escolas também, eu tinha contato com todos eles, a diretora da Escola Calvoso foi uma grande parceira, tudo que precisava saber do programa, saber como funciona, conhecer como os professores faziam, como os estudantes eram matriculados, qual era o trabalho pedagógico que era feito, no caso de estudantes que não falavam nem o português e nem o espanhol, só chegavam na escola falando o guarani, enfim, então isso tudo eu tinha acesso direto, a direção da escola e a coordenação pedagógica também (SILVA, 2018).

Logo, pelo relato de Silva (2018), não se constituiu um departamento nem uma equipe de trabalho específica para o PEIF dentro do MEC.

Passando para a entrevistada da UFGD, a primeira pergunta feita a Torchi (2018) relaciona-se ao tempo em que ficou à frente do PEIF/UFGD/MEC, e se existia (ou ainda existe) um departamento dentro da UFGD para o Programa. A resposta foi: “eu fiquei à frente do PEIF por dois anos [...] o PEIF era ligado à educação superior e a SEB (Secretaria de Educação Básica) do MEC” (TORCHI, 2018). Não existia um departamento específico para o Programa na UFGD, apenas uma coordenação geral que era de responsabilidade de Torchi (2018). Todavia, a própria entrevistada informou que o Programa já existia desde 2009, como PEBF, e era coordenado no âmbito da UFGD pela Professora Maria Ceres Pereira, hoje redistribuída para a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). Então, com a saída desta última coordenadora, Torchi (2018) assumiu a Coordenação do PEIF/UFGD/MEC.

Questionou-se também sobre a principal função da sua coordenação à frente do PEIF. A entrevistada respondeu: “coordenação geral, inclusive junto com a sociolinguística para fazer levantamento sociolinguístico das escolas” (TORCHI, 2018). Ela explicou do que se tratava esse levantamento sociolinguístico:

[...] o sociolinguista entra, fala em português, fala em espanhol, levanta quem é bilíngue, quem é trilingue, chama depois pra entrevistas particulares, chama pais, chama os professores, chama técnicos administrativos, faz o levantamento sociolinguístico com toda comunidade escolar, pra você saber como que é aquela escola sociolinguisticamente, pra depois você entrar com o projeto diferenciado (TORCHI, 2018).

Ou seja, tratava-se de um trabalho minucioso para mapear o quantitativo de alunos mono, bi e trilingue em cada escola participante do PEIF. Para atender a todas as escolas, apenas duas sociolinguístas ficaram responsáveis por essa tarefa.

Para iniciar as análises, mediante a categorização realizada com base em Saldaña (2013), as perguntas deste ponto em diante estão relacionadas à categoria de financiamento e organização curricular. Para compreender a organização adotada torna-se necessário ter claro o quantitativo de escolas e municípios participantes do PEIF e suas de formas de custeio para o desenvolvimento dessa política supranacional.

Para tanto, perguntou-se a Silva (2018) qual o valor empregado para o desenvolvimento do Programa no Brasil e se foi suficiente. Silva (2018) informou:

Sim. Olha o valor dos lançamentos que eu fazia pra funcionar como todo daria em média R\$ 16 milhões por ano, pra atender, enfim, praticamente esses, a gente saiu de oito escolas pra trezentas e poucas, eu acho que trezentos e vinte e uma escolas, e no ano seguinte a gente chegaria em mil.

Pra atender mil escolas eu precisaria de 16 milhões, nessa estrutura inteira, dinheiro via PDDE, Mais Educação, valor de bolsas pra formação continuada e assessoria.

Contudo, este valor de R\$ 16 milhões nunca foi alcançado, pois como informado anteriormente por Silva (2018), para angariar recursos para o PEIF, durante o período de programação orçamentária, ele precisava “passar o pires” em vários setores, dentro do próprio MEC, para arrecadar o custeio ao PEIF: “[...] chegava no final com muito esforço e tinha esse montante, e desse montante a gente fazia a partilha de acordo com o número de escolas que cada universidade atendia” (SILVA, 2018). Isto é, percebe-se que o recurso inicialmente destinado pelo governo federal para o PEIF não era suficiente e, por este motivo, o coordenador precisava solicitar auxílio aos demais setores.

No entanto, a Portaria n.º 798/2012 previa a garantia de que os recursos para custear o Programa viriam do MEC, sem explicitar os meios específicos, como pode ser notado no Artigo 4º da referida Portaria:

Art. 4º - Compete ao Ministério da Educação do Brasil, por meio da Secretaria de Educação Básica e da Assessoria Internacional promover a articulação institucional e a cooperação técnica entre os Ministérios da Educação dos países membros, Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, as Universidades e Conselho Nacional de Educação e dos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, bem como garantir recursos financeiros às instituições formadoras e às escolas, visando ao alcance dos objetivos do Programa (BRASIL, 2012).

A “articulação institucional” mencionada era responsabilidade de Silva (2018), como explicado, “passando o pires” no período de programação orçamentária para angariar recursos a serem destinados ao custeio do PEIF. Essa situação deixa evidente a falta de organização e interesse do Secretário de Educação Básica e do responsável pela Assessoria Internacional pelo Programa.

Ainda falando sobre financiamento do PEIF, interrogou-se a Torchi (2018) sobre os valores recebidos em média pela UFGD para desenvolver o Programa na fronteira com o Paraguai, indagando-a se a quantia foi suficiente e por qual motivo. Ela informou que “[...] a UFGD recebia, sim, um valor que era pra custeio, pra pagar o combustível, o transporte, o lanche do final de semana pros cursos, tinha um valor, sim, [...] 180 mil por dois anos” (TORCHI, 2018). Ela reforçou que esse valor era por dois anos e não era suficiente, pois, no de 2014, ocorreu o seguinte: “eu lembro que para o último ano sobrou 49 mil, nós gastamos R\$ 131 mil num ano e no outro ano só R\$ 49 mil, e a gente tinha que fazer o programa acontecer com R\$ 49 mil de custeio” (TORCHI, 2018). O valor exato de custeio para o

exercício de 2014, conforme informado via Relatório de Acompanhamento da Execução Financeira PEIF/UFGD, foi de R\$49.012,85. A entrevistada acrescentou que os valores com transporte, combustível e diárias foram altos, já que se tinha uma distância considerável para percorrer nas fronteiras visitando/acompanhando, bem como realizando as formações nos municípios. Mas, houve auxílio das prefeituras para continuidade das ações, principalmente em 2014:

Então, mas aí a gente tinha contrapartida dos municípios que ajudavam a gente, quando a gente não tinha dinheiro pro lanche, os municípios acabavam ajudando, por isso que acabou, não era suficiente, mas foi suficiente porque os municípios nos ajudaram muito (TORCHI, 2018).

Além dos valores para a UFGD organizar e executar a formação continuada, como informado pela entrevistada, havia as bolsas para os coordenadores. A coordenação geral e os subcoordenadores de área para atuarem junto às Secretarias de Educação (um para as escolas estaduais e outro para coordenar as escolas municipais em cada município – seriam dois, caso houvesse escolas de esferas distintas) recebiam R\$1.800,00; os professores formadores da UFGD recebiam o valor de R\$1.400,00. Já as escolas participantes do PEIF também recebiam recursos, por meio do Programa Mais Educação, via PDDE, no valor de R\$25.000,00; os professores participantes da formação não recebiam bolsas.

Essa situação de adesão ao PEIF, sem a possibilidade do *cruce* e com um trabalho de convencimento que a Coordenação Geral do Programa precisava fazer nas escolas, gerou uma mudança lenta nas escolas, além da necessidade do estabelecimento de parcerias entre Secretarias de Educação, tanto estadual quanto municipais, e comprometeu o sucesso do PEIF, pois limitava a atuação da Coordenação Geral e dos subcoordenadores nos municípios. A entrevistada informou, ainda, que para aderir ao PEIF era necessário o levantamento sociolinguístico, que se tratava de um trabalho minucioso das linguistas do Programa. Isso demandava tempo, assim como as formações que os professores passavam para se qualificar e compreender a proposta metodológica do PEIF. Quando as escolas estavam aptas a desenvolver o trabalho pedagógico do Programa, ele foi encerrado: “aí a gente conseguiu fazer essa negociação, ia voltar a ter, as escolas já estavam escolhidas, já estavam apontadas, quais escolas que viriam pro PEIF, e aí o projeto foi, cessou, foi abortado” (TORCHI, 2018).

Cumprir lembrar que o levantamento sociolinguístico também foi realizado durante a vigência do PEBF. No entanto, a cada ano há alteração no quantitativo de alunos nas escolas, o que aponta a necessidade de atualização das informações. No caso do PEIF, houve aumento no quantitativo de escolas que participariam do Programa. Dessa forma, justifica-se a

realização de um trabalho linguístico específico para conhecer a realidade dessa fronteira. Contudo, durante o desenvolvimento desta pesquisa, não foi possível o acesso aos levantamentos sociolinguísticos realizados pela UFGD.

Em se tratando sobre o número de escolas participantes do PEIF, indagou-se a Silva (2018) sobre a organização do PEIF na fronteira do Brasil com o Paraguai e sobre o quantitativo de escolas e professores atendidos pelo Programa. O entrevistado não soube precisar os números, pois não tem mais acesso às informações do PEIF, mas relatou que vislumbrava atender mais de mil escolas e cerca de dois mil docentes nas formações continuadas. Essa era a estimativa de expansão prevista antes da sua saída do MEC. Silva (2014) corrobora os números de escolas e professores atendidos pelo PEIF:

Atualmente, atende-se a 17 escolas, em 11 municípios, com aproximadamente 250 professores, envolvendo dez universidades federais. Estima-se que o PEIF atenderá, ainda no ano de 2014, 108 escolas, em 36 municípios, com aproximadamente 2.100 professores, envolvendo 15 universidades federais (SILVA, 2014, p. 29).

Observa-se que a ampliação do número de escolas e municípios participantes do PEIF estava em consonância com a proposta prevista no Artigo 1º, da Portaria n.º 798/2012, que almejava uma articulação de ações que buscassem a aproximação regional por meio da educação intercultural nas escolas participantes do PEIF. Sendo assim, o Programa propunha a integração entre os países por meio da adesão de novas escolas. Logo, o objetivo ansiado pelo PEIF no Brasil representou um modo de propiciar uma maior incorporação regional com as nações do bloco:

Para o Brasil, o discurso regionalista é muito forte. Como maior e mais desenvolvida economia da região, a integração com os vizinhos poderia servir também como plataforma para o seu reconhecimento enquanto ator global. Assim, o país busca para si a imagem de um líder regional [...] (MARIANO et al., 2015, p. 40).

Pode-se evidenciar dois aspectos relevantes: o primeiro, a partir da afirmação de Mariano et al. (2015), paira no fato de que a ampliação do PEIF simbolizaria um passo importante perante o SEM, que também traria o reconhecimento do Brasil como uma nação promotora da integração regional. O segundo ponto relacionado à declaração de Silva (2018), contempla o PEIF como um instrumento de promoção da formação continuada e do desenvolvimento do multilinguismo nos municípios fronteiriços. Ambos os dados se inter-relacionam, pois como dito anteriormente, o PEIF aspirava oportunizar a interculturalidade

por intermédio da integração regional, tendo na formação continuada a chave para o desenvolvimento do multilinguismo na fronteira.

Para complementar o que foi apresentado por Silva (2018), perguntou-se a Torchi (2018) sobre a organização da formação continuada na realidade entre Brasil e Paraguai, interrogando-a sobre o quantitativo de escolas e professores atendidos pelo Programa:

[...] eu tive até 2014 6 municípios totalizando 13 escolas, entre elas, municipais, rurais, indígenas e de assentamento. Então eram 13 escolas, de 1 foi pra 13 escolas. Somente em Ponta Porã foram 6 escolas que aderiram [...] o Calvoso já estava no PEIF antes de 2012, na verdade desde 2009 (TORCHI, 2018).

Como não houve o *cruce* durante a vigência do PEIF, ocorreu apenas o diálogo entre as escolas-espelho para iniciar a parceria e o intercâmbio, e as escolas participantes do Programa realizaram a formação continuada. Portanto, apenas a Escola Calvoso, de fato, realizou o intercâmbio no período de vigência do PEBF, e não do PEIF. Ou seja, durante a coordenação da UFGD, o Programa não realizou o intercâmbio.

Apesar dessa realidade, observa-se que houve uma adesão significativa dos municípios fronteiriços sul-mato-grossenses. Desta forma, o PEIF foi ampliado, porque existiu o aumento pela demanda de formação continuada. Pereira (2014, p. 15) evidencia que “esta fronteira tem como particularidade o fato de haver escolas brasileiras muito próximas da linha de divisa entre países [...]”, isto é, muitos alunos paraguaios são matriculados nas escolas brasileiras, como já mencionado anteriormente, o que explicita o grande desafio de realizar uma formação continuada que atenda as especificidades locais. O Quadro 06 sinaliza os municípios e as escolas atendidas pelo PEIF/UFGD, bem como suas respectivas escolas-espelho:

Quadro 06 – Cidades e escolas que participaram do PEIF em 2014

MUNICÍPIO	INEP	ESCOLA	INDICOU ESCOLA PARCEIRA	ESCOLA PARCEIRA	PAÍS	CIDADE
Aral Moreira	50029789	E.P.M. Indígena Arandu Renda Guarani/ Kaiowa	não	-	Brasil	Aral Moreira
Aral Moreira	50029789	E.M Adroald da Cruz	não	-	Brasil	Aral Moreira
Coronel Sapucaia	50019570	E.M. Mauricio Rodrigues de Paula	sim	Escuela Eugênio Agaray	Paraguai	Capitán Bado
Coronel Sapucaia	50019589	E.M. Fernando de	não	-	Paraguai	Capitán Bado

		Souza Romanini				
Coronel Sapucaia	50026500	E.M. Ruy Espindola	não	-	Paraguai	Capitán Bado
Mundo Novo	50021257	E.P.M. Carlos Chagas e extensão José Honorato da Silva	não	-	Paraguai	Salto Del Gairá
Ponta Porã	50018388	E.E. João Brembatti Calvoso	sim	Escuela Básica 290 - Defensores del Chaco	Paraguai	Pedro Juan Caballero
Ponta Porã	50018477	E.P.M Ignes Andreazza	não	-	Paraguai	Pedro Juan Caballero
Ponta Porã	50018949	E.P.M.R. Osvaldo de Almeida Matos	não	-	Paraguai	Pedro Juan Caballero
Ponta Porã	50019040	E.P.M.R. Graça de Deus	sim	Centro Regional de Educación Dr. Raul Peña	Paraguai	Pedro Juan Caballero
Ponta Porã	50030647	E.P.M.R. Juvenal Froes	não	-	Paraguai	Pedro Juan Caballero
Ponta Porã	50018493	E.P.M. João Carlos Pinheiro Marques	não	-	Paraguai	Pedro Juan Caballero
Ponta Porã	50030647	E.M.R. Nova Conquista	não	-	Paraguai	Pedro Juan Caballero

Fonte: Torchi e Silva (2014, p. 45).

Apenas a título de conhecimento, duas das escolas do quadro acima indicaram a escola paraguaia para o *cruce*, que não foi realizado. Os participantes do PEIF totalizavam aproximadamente 380 professores, segundo Torchi (2018), querrelatou que, como coordenadora geral, tinha que estabelecer as parcerias com as escolas paraguaias, além de acompanhar as alterações dos PPPs e sua metodologia:

[...] a minha função era exatamente atuar na escola enquanto coordenadora pra mudar essa prática e para que isso acontecesse a gente também tinha que ter uma escola-gêmea, uma escola espelho do outro lado no Paraguai. Então eu fiz toda essa parte, inclusive de, acaba sendo até de relações internacionais (TORCHI, 2018).

Torchi (2018) ainda foi indagada sobre quais escolas efetivamente colocaram em prática (em sala de aula) o PEIF. Ela respondeu que a Escola Calvoso foi a única a realizar o *cruce* (ainda no PEBF) e executar os Planos de Trabalho Articulados (PPAs) do PEIF em sala de aula por meio do EPA. Nos dois anos de vigência do PEIF, as escolas participantes

realizavam as formações e desenvolviam os PPAs em sala de aula, quando a escola realmente se propunha a mudar sua metodologia, já que não era uma obrigação a mudança na prática pedagógica da escola, mas, sim, uma opção, mesmo participando do Programa.

Cabe mencionar que a Portaria n.º 798/2012, previa no inciso III, do Artigo 2º, que as Escolas Interculturais de Fronteira deveriam ter a “construção comum e coletiva do Plano Político-Pedagógico das Escolas-Gêmeas, respeitando as tradições escolares dos países envolvidos e incluindo as demandas culturais específicas da fronteira no currículo” (BRASIL, 2012).

O cenário apresentado entre Brasil e Paraguai no quesito integração regional aponta para duas estratégias distintas presentes no âmbito do Mercosul, de acordo com Draibe (2007). A primeira relaciona-se à instituição da política social de integração, a qual caminha a passos lentos; a segunda especifica os conceitos e objetivos da integração, expressando um nível supranacional que busca a unificação das políticas de proteção social mercosulina. Draibe (2007, p. 179) ainda explica, “ou seja, propõe o máximo em termos de conteúdo (a cidadania social sob políticas sociais unificadas) e o mínimo de instituições (ou nenhuma, na prática), que viabilizariam tal conteúdo”.

Nessa perspectiva, evidencia-se que há toda uma preocupação com a organização do PEIF na fronteira do Brasil com o Paraguai, como evidenciado por Torchi (2018), e inclusive com a ampliação do Programa, consoante Silva (2018). Porém, o que se constata na realidade é a execução parcial do Programa nessa fronteira, pois o intercâmbio (*cruce*) que representaria, de fato, o processo de aproximação culminando na integração regional entre as duas nações não ocorreu. Refere-se à execução parcial, haja vista que o PEIF não se limita ao *cruce*, mas, sim, ao desenvolvimento dos PPAs, do EPA e dos mapas conceituais em sala de aula.

Ainda referente à organização do PEIF, questionou-se Silva (2018) sobre o funcionamento.

O papel da universidade seria esse de formação continuada e assessoria pedagógica, o que nós orientávamos, a universidade precisaria ir periodicamente fazer as visitas de assessoria nas escolas, mas também precisava propor ações de formação continuada, fazendo essa via de mão dupla. A escola não poderia ser apenas um campo de pesquisa, e nem um campo de chegar um professor universitário e dizer como que deveria conduzir o programa, precisava ouvir a escola, identificar as necessidades de formação continuada (SILVA, 2018).

Para melhor ilustrar a afirmação acima, Silva (2018) trouxe esclarecimentos relacionados ao financiamento do Programa.

E o que facilitou é que nos orçamentos nossos do MEC, nós tínhamos uma ação chamada 20RJ³⁰ que era de formação continuada e de assessoria às redes públicas. Então, por meio dessa ação 20RJ no orçamento federal, nós podíamos transferir recursos para a universidade executar isso, ou seja, não ficava só na responsabilidade da universidade sem recurso. Por meio da 20RJ nós poderíamos, nós podíamos pagar bolsas de formação e pesquisa (SILVA, 2018).

Destarte, de acordo com Silva (2018), a estrutura do PEIF estava assim delineada: um professor coordenador do Programa na universidade, professores formadores da universidade, um professor tutor na escola, um professor articulador na escola, um professor supervisor da Secretaria de Educação Municipal ou Estadual (técnico da Secretaria de Educação); todos recebiam bolsas, estabelecendo o compromisso de desenvolver as ações do PEIF, cada cargo em sua esfera, para a efetivação do Programa na prática. Silva (2018) acrescentou: “então isso funcionou de 2012 até 2015, a gente conseguiu fazer uma grande ação em 2013 e 2014, inclusive com orçamento pra isso” (SILVA, 2018).

Já no contexto da UFGD, Torchi (2018) esclarece que o funcionamento do PEIF se organizou da seguinte forma:

[...] a universidade dava essa assessoria, principalmente de cursos, de qualificação para os profissionais que estavam no PEIF [...] Dentro do processo da interculturalidade, a gente desenvolvia as qualificações e esses profissionais eles tinham que ministrar todo fim de semana cursos, que aconteciam em Ponta Porã (TORCHI, 2018).

A entrevistada revelou um dado importante: as formações ocorriam semanalmente, sendo organizadas em módulos, com duração de 12 meses cada; o professor poderia escolher mais de um módulo para cursar nesse período no município de Ponta Porã, que era a cidade polo; havia um calendário do curso e os módulos eram ofertados de maneira intercalada; eos professores das escolas participantes do PEIF eram transportados pelas prefeituras de cada município para receber a formação continuada ofertada pela UFGD em Ponta Porã. No entanto, não foi possível o acesso ao material didático das formações, isto é, o conteúdo

³⁰ A Ação 20RJ, refere-se ao apoio à Capacitação e Formação Inicial e Continuada para a Educação Básica e tem como objetivo promover, em articulação com os sistemas de ensino estaduais e municipais, a valorização dos profissionais da educação, apoiando e estimulando a formação inicial e continuada desses profissionais, a estruturação de planos de carreira e remuneração, a atenção à saúde e à integridade, e as relações democráticas de trabalho (MIRANDA; OLIVEIRA; BAETA; SANTOS, 2017, p. 02).

abordado pelos professores formadores. Disponibilizaram-se apenas os nomes dos módulos e o ano de execução. O Quadro 07 contém os módulos ofertados:

Quadro 7 – Módulos ofertados pelo PEIF/UFGD

ANO DE VIGÊNCIA	MÓDULO
2014	Temas e problemas da matemática de fronteira
	Educação, relações internacionais, cultura, poder e fronteira
	Estudos de bilinguismo e ambientes complexos
	Integração regional e educação
	Jogos teatrais no espaço escola
	Metodologia de projetos e mapas conceituais
	Aprendizagem significativa envolvendo conceitos físicos
	Literatura e transculturalidade da fronteira
	Oficina de teatro
	Meio ambiente, gestão ambiental e sustentabilidade: abordagem integrada de ciências ambientais e fronteira
	Etnografia no contexto escolar
	Análise de discurso de fronteira na fronteira
	Estudo de fronteira de fronteira de cultura(s): diversidades e direitos humanos
	Literatura fronteira e tradução uma abordagem intercultural

Fonte: Dados fornecidos pela Coordenação do PEIF/MEC/SEB/UFGD/2014.

Nota-se pelo Quadro 7 que os módulos ministrados fomentavam as especificidades de funcionamento do PEIF por meio de elementos característicos do Programa, como o bilinguismo, a integração regional, o EPA, os mapas conceituais, a aprendizagem significativa, a interculturalidade, além de conceitos agregados relacionados ao teatro, sustentabilidade ambiental, matemática, literatura, etnografia, análise do discurso e direitos humanos. Para Torchi (2018), os módulos eram elaborados a partir da formação acadêmica e da linha de pesquisa do professor formador.

A estrutura organizacional apresentada por Silva (2018) e Torchi (2018) denota a fragilidade da Portaria n.º 798/2012 que institui o PEIF, porque não estabelece a organização explicitada pelos entrevistados. Trata-se de um documento generalista que propõe a execução do Programa em linhas gerais sem delimitar ações de cunho específico. Consoante o Artigo 4º da referida Portaria, compete ao MEC “promover a articulação institucional e a cooperação técnica” (BRASIL, 2012), sem delimitar os meios para essa ação.

Outro ponto significativo esclarecido por Torchi (2018), referiu-se aos principais desafios frente à coordenação do PEIF. O primeiro deles foi o deslocamento aos municípios de fronteira para buscar a adesão ao PEIF, com posterior levantamentos sociolinguísticos e acompanhamento das escolas. Esse desafio leva ao segundo:

Então, não foi só levantamento, o próprio preconceito, você chegar na escola propor um ensino via, o programa de educação intercultural, com o Ensino Via Projetos de Aprendizagens, você está chegando com uma coisa nova, entendeu, e a escola é resistente às novidades. Então você imagina pra mim era um grande desafio, era coordenadora eu tinha que convencer de que aquilo realmente é uma coisa interessante, aquilo realmente é uma coisa positiva pra escola (TORCHI, 2018).

Sobre a realidade da escola e a resistência à mudança, Quadros et al. (2016) apontam que, quando há diálogo entre os professores, a disposição em participar de formação continuada e a possibilidade de se trabalhar de forma interdisciplinar pode aumentar:

A disposição e o desejo de um grupo de professores em dialogar com os pares em prol de uma proposta de formação que favoreça o desenvolvimento de sujeitos ativos, autores, buscando promover o diálogo entre os diferentes saberes e aproximando o conhecimento sistematizado da vida cotidiana pode ser o ponto de partida de uma prática interdisciplinar (QUADROS; LEMOS; GARCIA, 2016, p. 37).

Outro desafio apontado pela entrevistada recai sobre o preconceito linguístico presente na fronteira, principalmente com o aluno paraguaio que tem fluência no espanhol e/ou no guarani, e não no português, sendo discriminado na escola:

[...] eu acho que essa coisa da gente ter detectado, através do levantamento sociolinguístico, aquilo que a gente sabia que existia, que é o preconceito linguístico dentro da escola, principalmente em relação ao guarani, mais do que ao espanhol, eu acho que foi uma, e tentar de alguma forma minimizar isso, eu acho que foi também um grande desafio (TORCHI, 2018).

Nesse tópico, recorre-se a Pereira (2016) para ilustrar que a situação da fronteira do Brasil com o Paraguai não é bilíngue, mas, sim, multilíngue, causando situações ainda mais preconceituosas entre alunos e professores:

[...] As línguas dividem espaços sociais de uso, interferem uma na outra e conflitam desafiando seus falantes. E essa complexidade se aplica quando nas fronteiras é possível perceber cenários nos quais há povos indígenas falantes de suas línguas. Por conta da aplicação dos diagnósticos ficou evidente a presença das línguas portuguesa, espanhola e guarani com muita frequência (esta principalmente nas fronteiras do Brasil com o Paraguai onde se encontram falantes indígenas e não indígenas como é o caso de algumas fronteiras no Mato Grosso do Sul) (PEREIRA, 2016, p. 192-193).

O último desafio elencado por Torchi (2018) passou por questões financeiras: alguns cursos de formação continuada para professores ofereciam bolsas de estudo aos professores

participantes como forma de incentivo, como por exemplo o GESTAR e o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), mas o PEIF não ofertava. Como afirma Torchi (2018), “[...] os professores que participavam das capacitações não tinham bolsa, isso era muito ruim, porque nós tínhamos programas do governo federal que tinham bolsas para os professores que faziam capacitação”. Ela, ainda, complementou: “convencer que ele tinha que fazer o nosso, a nossa capacitação e não aquela outra onde ele recebia R\$ 200,00, R\$ 300,00 de ajuda de custo pra capacitação” (TORCHI, 2018). Apenas os envolvidos na gestão do Programa (professores formadores, tutores e articuladores) recebiam bolsa de incentivo pelo trabalho prestado.

Segundo Lorenzetti e Torquato (2016), a questão da remuneração dos professores representou um desequilíbrio durante a execução do Programa, porque o PEIF apresentou fragilidades desde sua origem, como a questão da bolsa para professores e o próprio financiamento, que ficaram para serem sanados durante o andamento do Programa. “Encarou-se uma ampliação do programa sem terem resolvido” (LORENZETTI; TORQUATO, 2016, p. 98).

Para compreender a organização do trabalho do PEIF com o envolvimento das universidades na execução do Programa, indagou-se a Torchi (2018) sobre o motivo da escolha da UFGD para ser responsável pela fronteira com o Paraguai. Ela respondeu: “[...] foi uma distribuição feita pelo MEC, e ac/ho que foi uma distribuição muito mais territorial. Bela Vista, Corumbá e Porto Murtinho, mais próximo da UFMS” (TORCHI, 2018).

Nessa mesma pergunta, perguntou-se também sobre quais áreas ficaram responsáveis pela execução da formação continuada para os professores de fronteira. Ela enfatizou que se tratava de um grupo de profissionais multidisciplinares, ou seja, professores de áreas distintas, mas com o propósito de desenvolver ações pertinentes à fronteira na formação continuada. Ela destacou algumas das áreas que fizeram parte do grupo de professores formadores do PEIF/UFGD: “[...] a gente conseguiu abranger várias áreas, a gente tinha um profissional das relações internacionais, do direito, das ciências sociais, da geografia, da biologia, das letras, das letras-linguística, das letras-literatura, e tinha mais [...]” (Idem, 2018).

Faz-se necessário mencionar que durante a pesquisa não se teve acesso às áreas e ao quantitativo específico de professores da UFGD que atuaram como formadores no Programa. Na Portaria n.º 798/2012, não especifica qual área dentro da universidade deveria ficar responsável pela formação continuada aos professores da fronteira, pois o Artigo 8º, apresenta-se desta forma: “compete às Universidades a formação dos docentes que atuam no Programa” (BRASIL, 2012). Logo, fica evidente que a escolha dos professores e suas áreas de

atuação ficaram a cargo de cada universidade, porque a Portaria explicita que essa é uma atribuição sua.

Nesse sentido, para atuar como formadores, os professores da UFGD necessitavam compreender as especificidades de uma fronteira seca. Perguntou-se a Torchi (2018) sobre a formação continuada para os professores da UFGD. Ela informou que “sim, a gente tinha encontros mensais [...] trazia pessoas de fora, fazíamos seminários” (TORCHI, 2018), ou seja, os profissionais também passavam por formação para atuar com os professores da fronteira. Ela acrescentou: “[...] era um desafio inclusive para o profissional da UFGD, ele ia sair do gabinete dele, ele ia pra fronteira ter essa inter-relação com o profissional na fronteira” (Idem, 2018). Por isso a necessidade de formação para os professores da UFGD, pois muitos desconheciam a realidade peculiar da fronteira.

Torchi (2018) ressalta que o PEIF trouxe uma esperança na construção de uma fronteira que valoriza as diferenças culturais na busca de uma identidade fronteiriça por meio da formação continuada, e que a descontinuidade do Programa impediu o processo de integração regional e o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa por intermédio do EPA.

Sobre isso, recorre-se a Lorenzetti e Torquato (2016) para explanar um aspecto relevante sobre o PEIF nos discursos oficiais, o qual aparece como um motor de integração regional e intercultural: a escola, que representou o local onde o PEIF foi materializado, não pode atender a mais essa demanda, pois já se encontra sobrecarregada. Observa-se que o Programa revelou lacunas em seu financiamento, como a falta de direcionamento de recursos específicos dentro do MEC para o desenvolvimento do PEIF, a falta de bolsas de pesquisa para os professores participantes da formação, já que apenas os professores formadores das universidades e as coordenações recebiam esse incentivo. Quanto à organização curricular, os pontos mais relevantes destacados pelos entrevistados recaem sobre a dificuldade de deslocamento na fronteira do sul do MS, devido às distâncias entre um município e outro, além do preconceito existente entre os fronteiriços.

Dessa forma, observa-se que houve impasse no estabelecimento do PEIF como um Programa eficiente em sua constituição, estrutura e, principalmente, quanto ao seu financiamento. Na próxima seção, apresenta-se a categoria “integração regional” (SALDAÑA, 2013), a qual busca analisar o PEIF como uma política de integração entre o Brasil e o Paraguai.

3.3. O PEIF e o processo de integração regional

A proposta desta categoria intitulada “integração regional” está em mostrar, a partir do olhar de Silva (2018) e Torchi (2018) – gestores envolvidos diretamente com a execução do PEIF –, como o Programa foi desenvolvido enquanto uma política integradora com foco na interculturalidade e no multilinguismo.

Convém recuperar o conceito de integração regional, que para Mariano et al. (2016) relaciona-se a uma forma de cooperação entre os países que juntos procuram adaptar as necessidades da política externa; enquanto que a cooperação, propriamente dita, exprime a possibilidade de diálogo entre as nações, facilitando a criação de consensos; e o regionalismo refere-se a diferentes formas de interação entre os países, os quais apresentam pontos em comum e almejam objetivos semelhantes em âmbito externo (MARIANO et al., 2016).

Essencial recordar que a política específica para a região de fronteira surgiu com o PEBF que foi substituído pelo PEIF, ambos representaram ações do SEM no Mercosul e segundo os conceitos apresentados por Mariano et al. (2016), entende-se que ocorreu um processo de integração regional entre as nações do bloco.

Albuquerque (2010) salienta que o processo de integração regional estava associado à cooperação e convivência pacífica entre brasileiros e paraguaios ou com a possibilidade de se organizar uma comunidade supranacional com a garantia de um espaço latino-americano no mundo globalizado. O autor ainda acrescenta:

Os projetos de integração econômica e política entre cidades fronteiriças, os discursos dos políticos e dos imigrantes e algumas práticas de aproximação entre os dois países simbolizam a força do discurso social da integração e da noção de superar as desavenças do passado em nome da construção de um futuro progressista, cosmopolita e integrado (ALBUQUERQUE, 2010, p. 582-583).

Nessa perspectiva, a integração entre Brasil e Paraguai tinha na economia, na política, na cultura e na língua, a possibilidade de superação dos conflitos. Dessa forma, o desenvolvimento do PEIF como uma política específica para a região de fronteira veio para aparar as arestas e trazer a oportunidade de construção da identidade fronteiriça. Draibe (2007) corrobora que era de interesse dos países membros do Mercosul “adotar uma estratégia institucional da integração social por meio de *políticas sociais unificadas*” (DRAIBE, 2007, p. 178, grifos da autora).

Logo, o PEIF trouxe uma oportunidade de aproximação entre Brasil e Paraguai, não apenas no campo econômico e político, mas também pela educação. O Programa obteve pontos positivos durante sua execução, como evidencia Silva (2018):

[...] a questão da construção da identidade, um ponto forte. Nós tivemos em algumas fronteiras estudantes que participaram do PEIF, inclusive desde o início e que prestaram vestibular para em outro, para o País vizinho e conseguiram, foram muito bem recebidas, por terem participado de uma escola até então chamada bilíngue (SILVA, 2018).

Esse reconhecimento entre os países expõe a relevância do Programa para a região e para os alunos participantes. Real (2018) explicita que os “sistemas de educação nesses espaços reagem diferentemente às políticas nacionais, especialmente as focadas para a expansão e o acesso à educação” (REAL, 2018, p. 179). Ou seja, as especificidades de cada região de fronteira são distintas e cada fronteira responde de uma maneira às políticas propostas. A situação apresentada por Silva (2018) é relatada por Real (2018) como “efeito colateral das políticas implementadas”, as quais levam à formulação de novas medidas para atender a realidade, como por exemplo, o Programa Revalida que organiza o sistema de revalidação de diplomas estrangeiros de Medicina no Brasil.

Outro ponto positivo elencado por Silva (2018) foi: “[...] as escolas que conseguiram implantar o programa em todas as classes, ou pelo menos em uma classe por série, eu acredito que também tenha caminhado pra essa mudança conceitual da escola” (SILVA, 2018). O entrevistado ainda comenta: “Ponta Porã, por exemplo, é uma escola intercultural de fronteira e que tinha um projeto com uma escola parceira em Pedro Juan.º Isso eu acho que é um ponto positivo que em várias escolas nós percebemos essa mudança” (SILVA, 2018).

O envolvimento de mais turmas aponta para o crescimento do PEIF e sua consolidação como uma política coerente para a fronteira. No entanto, Cañete (2013) chama a atenção para as principais mudanças na escola com a chegada do PEIF, tratando-se da alteração do PPP da escola, da adoção do EPA como metodologia em sala atrelada ao trabalho com os mapas conceituais, enfim, essa realidade evidencia a necessidade de envolvimento gradual das turmas da escola “com o objetivo de experimentar o funcionamento do Programa” (CAÑETE, 2013, p. 128).

O último ponto positivo apontado por Silva (2018) relaciona-se ao intercâmbio entre as escolas participantes do PEIF pelas fronteiras brasileiras: “eu acho que a integração, com outras fronteiras também, nós sempre procuramos colocar as escolas em contato umas com as outras” (SILVA, 2018). A realização de eventos, encontros entre as escolas brasileiras

participantes do PEIF, promovidos pela Coordenação do PEIF no MEC, para trocas de experiências e realidades simbolizou um enriquecimento cultural e pedagógico aos envolvidos, aos olhos de Silva (2018). Nesse quesito, recorre-se a Bechara e Pinheiro (2008, p. 09) para enfatizar que houve “a incorporação da educação como estratégia de reforço das opções de política externa do país”, pois o Brasil tomou a frente, estreitando os laços com a Argentina e, posteriormente, com as demais nações do bloco. Dessa forma, justifica-se o estreitamento de relações educacionais entre os países e suas escolas. Contudo, na realidade do sul do MS, como já informado, não houve o *cruce* e os professores participaram das formações apenas em aspectos teóricos atrelados ao desenvolvimento de ações no âmbito da escola, sem contato com as escolas paraguaias.

Para Torchi (2018), os pontos positivos ou avanços alcançados com o PEIF na fronteira com o Paraguai apresentaram uma preocupação que se tem apenas na fronteira:

[...] uma coisa é você trabalhar teoricamente com a fronteira, outra coisa é você trabalhar na fronteira, estar na fronteira, viver a fronteira. A fronteira é um lugar muito diferenciado, muito especial, os entre-cruzamentos interculturais acontecem o tempo todo, eles não são pacíficos (TORCHI, 2018).

Essa situação chama a atenção para aspectos relacionados à segurança e ao controle presentes na fronteira, conforme afirma Sturza (2006):

Por muito tempo, a fronteira significou bem mais uma zona de controle legal, militar e fiscal do que uma zona de povoamento e de contato social. Associadas à formação de um Estado forte e soberano e ao controle de seus limites territoriais, as zonas fronteiriças continuaram sendo, acima de tudo, um lugar de passagem legal ou ilegal e de um comércio dependente desse trânsito, incluindo-se nele a prática do contrabando (STURZA, 2006, p. 28).

Quanto à segurança na fronteira, há receio por parte das pessoas que não vivenciam a fronteira diariamente, do risco eminente de violência; muitas vezes trata-se de preconceito. Como salientou Sturza (2006), na fronteira podem ocorrer situações lícitas e ilícitas, mas, para Pereira (2014), existem interpretações malvistas e deturpadas sobre a região fronteiriça. A autora acrescenta:

É preciso ter clara a aversão à fronteira constituída nas representações das pessoas, quando tudo que está do outro lado aparenta risco, pois desconhecemos o “outro”, e isso não é particularidade brasileira. Todas as áreas de fronteira internacional fomentam rivalidades e desconfortos para seus moradores, haja vista a construção do “muro físico” que está sendo levantado na fronteira dos Estados Unidos com o México, numa demonstração da superioridade americana com relação ao seu vizinho (PEREIRA, 2014, p. 99).

Logo, a fronteira precisa ser um espaço de trocas interculturais, e não visto como um local perigoso. O processo de integração regional, nesse contexto, pretende minimizar essas diferenças e preconceitos presentes na região.

Outro aspecto elencado pela entrevistada recai sobre os alunos paraguaios nas escolas de Ponta Porã:

[...] tem escolas em Ponta Porã que 92% da população da escola, dos matriculados, são paraguaios, então são paraguaios que tem dupla cidadania, tem dupla identidade, que atravessam essa fronteira invisível que a gente tem ali, porque não temos a aduaneira, pra estudar na escola brasileira e ter todos os usufrutos da escola brasileira (TORCHI, 2018).

O PEIF, nesse cenário, traz à discussão as questões relacionadas à identidade cultural da fronteira, como enfatiza Orlandi e Martins (2016, p. 82): “entende-se o PEIF como um processo político de resistência, que parte de determinadas práticas culturais as quais enfatizam a transformação como processo e não mais como um fim [...]”. Em outras palavras, o Programa vislumbra transformar a realidade da fronteira começando pela identidade fronteiriça e o envolvimento intercultural dos países envolvidos. Já Flores (2011) enfatiza que o trabalho com a interculturalidade possibilita a construção da democracia em um ambiente multicultural, explicitando que há desafios para o desenvolvimento de uma educação intercultural:

Uma cultura pedagógica inovadora, um processo educativo transformador não somente da mentalidade dos educandos, mas da organização social como um todo. A participação de diferentes setores da comunidade no processo educativo é fundamental para que a escola alcance os fins e objetivos que esta mesma sociedade lhe conferiu (FLORES, 2011, p. 56).

Nesse sentido, a entrevistada prossegue: “Então, eu acho que o programa ele vem também a refletir essas questões, porque [...] é a interculturalidade crítica” (TORCHI, 2018). Diante desse panorama dado pela entrevistada, algumas questões ainda requerem estudo, representando um obstáculo a ser superado: “a interculturalidade, que é a base desse programa, é uma vivência diária, é viver com as diferenças interculturais, por isso do inter trânsito, do transitar entre culturas diariamente” (TORCHI, 2018). Barreda (2018) enfatiza que o trabalho intercultural demanda aprender sobre a cultura e os saberes:

[...] a interculturalidade representa um processo dinâmico que a relação, a comunicação e a aprendizagem entre as culturas e saberes. Constitui-se, dessa forma, em um espaço de negociação, em que as assimetrias sociais, econômicas e políticas são visibilizadas e confrontadas na tentativa de criar

formas de desenvolver a responsabilidade e a solidariedade, reconhecendo tratar-se de um processo com etapas a serem cumpridas (BARREDA, 2018, p. 70).

A entrevistada ainda declara: “então a escola de fronteira, ela precisa transitar entre as culturas” (TORCHI, 2018). Uma forma de trazer avanços para a educação intercultural de fronteira, de acordo com Torchi (2018), está no PEIF:

Então, eu acho que a escola, ela precisa de um suporte, e esse programa, é um programa que daria esse suporte, se tivesse continuado. E infelizmente, como todos os programas do governo só funcionam enquanto tem o interesse político sobre ele, ou tem uma pessoa como o Paulo Silva que conseguiu segurar o programa por mais tempo no Brasil (TORCHI, 2018).

Recorrendo-se a CEPAL (1993), salienta-se um dado relevante sobre a educação dos países latino-americanos: os sistemas educativos dessas nações são segmentadores, e não integradores, não existindo o foco na educação, na formação continuada e na pesquisa. Dessa forma, as políticas educacionais acabam sendo de um governo ou de pessoas, e não de um país, como citado por Torchi (2018).

O PEIF também apresentou pontos negativos, que podem servir para avaliar a eficácia dessa política nas fronteiras brasileiras para, assim, desenvolver as primeiras conclusões acerca do seu impacto no cenário educacional brasileiro. Para tanto, interrogou-se a Silva (2018), o qual citou em primeiro lugar a descontinuidade do Programa após sua desvinculação do MEC: “a questão da política pública no território, eu sinto muito não ter se consolidado, em muitas fronteiras isso não ter avançado, porque não tinha recurso e nem acompanhamento do MEC” (SILVA, 2018). Ele destacou que em muitas fronteiras não houve o entendimento de que se tratava de uma política de território, e não apenas uma política educacional. Ele reforçou:

Eu acho que, principalmente as universidades que têm mais condições técnicas e financeiras de fazer um trabalho belíssimo nas fronteiras, eu acho que a universidade não comprou isso como um projeto educativo de fato. Eu acho que algumas entenderam somente como um projeto financiado pelo MEC (SILVA, 2018).

Nesse ponto, recorre-se a Lorenzoni (2013) para lembrar que as universidades recebiam recursos para custear o desenvolvimento do PEIF pela LOA com incentivo de bolsas de pesquisa. Com o encerramento do Programa e o corte dos recursos, as ações nas fronteiras foram descontinuadas, pressupondo que o desenvolvimento do Programa estava atrelado à disponibilização de formas de custeio. Esse fato torna evidente que o processo de integração

ocorreu mediante o financiamento das ações sem a instauração do sentimento de pertencimento do PEIF entre os países envolvidos. Zotovici (2015) acrescenta outra informação importante:

Cada nova gestão solicita outros projetos e programas, bem como exige ações inovadoras sem pensar na articulação do que já existe e no que está funcionando adequadamente. Com isso, perde-se tempo, o que reflete em dissipação econômica e instabilidade social, pois até que se retome as ações, tudo que foi conquistado a longo prazo se esvai, dando início a um novo ciclo, que poderia se apenas readequado conforme as necessidades percebidas pela atual gestão (ZOTOVICI, 2015, p. 64).

Desse modo, seguem-se as ações no campo político sem a preocupação com a continuidade de projetos e programas na área educacional, visando à execução de projetos de governo, e não políticas para o Brasil. Essa situação pode justificar a falta do sentimento de pertencimento com relação ao PEIF tanto pelas universidades quanto pelas escolas-gêmeas envolvidas, delimitando, assim, o primeiro problema acerca da integração regional como um fator favorável à continuidade do PEIF.

Outro ponto considerado como negativo por Silva (2018) respalda-se na falta de comprometimento dos gestores do Mercosul para acompanhar o desenvolvimento do PEIF nas fronteiras:

A falta de acompanhamento do grupo de trabalho do Mercosul também, porque a gente ficava definindo diretrizes, prazos, metas, tem os planos do Mercosul, do Setor Educacional do Mercosul, mas o Mercosul mesmo, os gestores do Mercosul não iam mesmo ao território, ficava só naquelas reuniões semestrais. Eu chegava lá e dava um balanço, e eles acreditavam, e os outros países também, dava um balanço e acreditavam (SILVA, 2018).

Pelas análises feitas nas atas das reuniões do Mercosul, pouco se discutiu sobre o desenvolvimento do PEIF nas fronteiras das nações parte. Silva (2018) trouxe, ainda, mais uma informação sobre a falta de diálogo com os demais países:

E aí quando eu cheguei com esse modelo que é obvio, que esse modelo com as universidades e com as secretarias de educação, foi um modelo que eu apresentei em 2012 no Mercosul, e perguntava se os outros países também poderiam montar uma estrutura espelho, da mesma forma e não, e ele falava não a gente tem outro módulo, era um modelo do IPOL sabe, era um professor contratado pra exatamente aquilo, professor de língua portuguesa no país e que recebia uma quantia x pra ir lá e fazer assessoria e tal e acabou, acreditavam (SILVA, 2018).

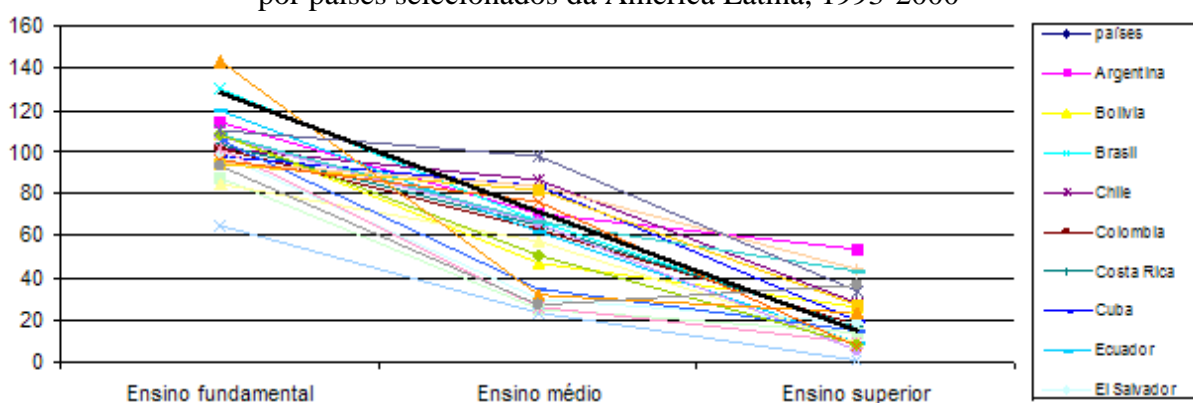
Essa falta de comunicação impediu o sucesso do Programa em todas as fronteiras participantes. Percebeu-se que houve fatores, além dos geográficos, que contribuíram para o

enfraquecimento do PEIF como uma política para a fronteira, inclusive dentro do próprio Mercosul, mais especificamente do SEM, pois não fez sua função de solicitar o cumprimento do acordo entre os países membros. Outro ponto a ser enfatizado recai sobre o formato dado ao PEIF a partir de 2012: a proposta foi idealizada pelo ex-coordenador do PEIF/MEC, e não foi uma ação conjunta resultante de discussões no âmbito do SEM.

Cabe salientar que na Portaria n.º 798/2012, em seu Artigo 3º, inciso II, evidencia que integram as ações do PEIF os “representantes dos Ministérios da Educação dos Estados, parte e associados do Mercosul, que possuem áreas fronteiriças com o Brasil” (BRASIL, 2012). Mas, consoante Silva (2018), havia um descompasso entre os países e seus representantes, porque nem sempre os envolvidos diretamente com o PEIF participavam das reuniões do Grupo de Trabalho do Mercosul.

Essa situação aponta para a falta de articulação do Mercosul e do SEM para questões já estabelecidas como prioritárias, como a melhoria da qualidade da educação destacadas por Raizer (2007) e Oliveira (2011). Dessa forma, entende-se a morosidade dos resultados das ações nos países pertencentes ao bloco, observando-se no Gráfico 03 as taxas de acesso aos diferentes níveis de ensino nos países latinos entre os anos 1993 e 2000, período em que se instituiu o Mercosul:

Gráfico 03 – Taxas de acesso aos diferentes níveis de ensino por países selecionados da América Latina, 1993-2000



Fonte: UNESCO apud Raizer (2007, p. 162).

Observa-se no gráfico acima que, na década de 1990, houve queda de 40% no acesso ao ensino médio e 90% ao ensino superior, quando relacionados à taxa de acesso ao ensino fundamental, apresentando-se, portanto, a desigualdade educacional mencionada por Raizer (2007) nos países latinos, a qual acabou por excluir da escola grande parte de sua população em idade escolar.

Ainda que as informações do gráfico datem de 2007, ainda hoje se tem a mesma realidade de expansão do ensino superior em região de fronteira, ocorrendo, assim, a mobilidade estudantil (REAL, 2010). Nesse sentido, Conceição (2013) complementa:

[...] a mobilidade de estudantes brasileiros para países fronteiriços como Bolívia e Paraguai não ocorrem por meio de programas de indução de mobilidade, mas que incidem em questões mercadológicas diferenciadas daquelas já apresentadas na literatura da área (CONCEIÇÃO, 2013, p. 39).

As informações trazidas por Conceição (2013) sobre a expansão do ensino superior apontam um dado relevante, incidindo sobre questões mercadológicas relacionadas à educação na fronteira, que estão longe de se agregarem ao processo de integração regional. Sendo assim, define-se mais um problema para a efetivação da integração regional como um alicerce para a continuidade do PEIF.

Como último ponto negativo, Silva (2018) traz um contraste com um dos pontos positivos, ou seja, ao mesmo tempo em que algumas escolas conseguiram executar o PEIF em todas as turmas, há escolas que apresentaram pouca adesão em suas turmas:

Outro ponto negativo, que estudante participava pouco, ou participa pouco do programa, então eu acho uma pena, uma pena. O protagonismo do estudante poderia ter se fortalecido. Não foi a escola toda e mesmo as turmas que eram envolvidas, tinham pouco contato com as outras turmas. Normalmente eles tinham contato com professores que vinham de outro país (SILVA, 2018).

Esse fator pode ter se desencadeado pela motivação da gestão da escola ou, até mesmo, dos professores envolvidos no processo, bem como a falta de envolvimento entre as turmas do *cruce*, das escolas participantes de ambos os países, pois quem atravessava a fronteira eram os professores para realizar o intercâmbio, e não os alunos. Contudo, Silva (2018) salienta que: “[...] poderia ter utilizado as tecnologias pra melhorar” (SILVA, 2018), isto é, fazer uso de *software* de conversas e redes sociais poderia ter minimizado esse distanciamento, mas, infelizmente, as tecnologias não participaram desse processo de aproximação entre os estudantes.

Cumpramos recordar que, na fronteira sul do MS, não ocorreu o *cruce* durante a vigência do PEIF, assim como em Santo Tomé (Argentina) e São Borja (Brasil), que foi a realidade da pesquisa de Lorenzetti (2016), diferentemente da fronteira tríplice de Foz do Iguaçu (Brasil) com Ciudad del Este (Paraguai) e Puerto Iguazú (Argentina), analisada por Zotovici (2015), onde o intercâmbio aconteceu, mesmo que de forma precária. Essas investigações comprovam

a insipiência do Programa ao relatar mais um problema no processo de integração regional, apontando a falta de alinhamento das ações nas fronteiras.

Quando indagada sobre os pontos negativos relacionados ao PEIF na fronteira com o Paraguai, Torchi (2018) relatou que o Programa não era perfeito, que as pessoas que atuavam também não eram perfeitas, mas, novamente, a falta de consciência identitária era o grande ponto negativo: “falta de consciência [...] do próprio profissional que estava na área de educação e na fronteira, a falta de consciência de que a fronteira é um lugar diferenciado e de que ele tem que se adaptar neste lugar diferenciado” (TORCHI, 2018).

Um dos objetivos do Programa estava em construir a identidade fronteiriça, partindo da identificação da língua como um meio para a promoção da cultura, como afirma Sturza e Tatsch (2016):

A linha imaginária se move entre os territórios a partir da dinâmica que as pessoas dão à vida na fronteira; o contato entre as pessoas se intensifica, colocando-as num constante “entre línguas”. A fronteira afirma-se assim como lugar de construção identitária, relacionada às características sociais decorrentes de um modo de habitar a fronteira (STURZA; TATSCH, 2016, p. 88).

Logo, viver na fronteira representa construir novos olhares na busca de identidade intercultural, mesmo sem ter ciência disso. Quando se propõe a execução de um Programa, que implica em uma mudança significativa na educação a partir do trabalho com a escola reflexiva, podem ocorrer impasses e discordâncias, como Torchi (2018) mencionou. Zotovici (2015) corrobora com a situação de impasse, por vezes, apresentada pela escola na execução do PEIF:

Embora, a interculturalidade seja uma constante na região, as escolas de fronteiras em sua prática pedagógica, sentem dificuldades para disseminar esse processo de maneira produtiva, incentivadora, crítica e criativa, de forma que norteie o aprendizado (ZOTOVICI, 2015, p. 69).

Essa situação traz a reflexão mais uma vez de que o processo de integração regional esbarra em situações adversas, como a incompreensão pelos envolvidos locais do objetivo do PEIF. Isso pode levar a dificuldades na execução e ocasionar o insucesso do Programa em sua prática. No entanto, essa é uma situação que, na fronteira do sul do MS com o Paraguai, não se confirmou em sua integralidade, haja vista que, para Torchi (2018), o PEIF alcançou objetivos:

[...] 100% não, porque um projeto que termina, digamos assim, na metade, não tem como atingir 100%. Nós, o que nós fizemos, nós terminamos o

levantamento sociolinguístico, estávamos entrando no processo de aprimorar a qualificação, íamos fazer o *cruce*, o projeto acabou (TORCHI, 2018).

A entrevistada enfatiza que o levantamento sociolinguístico foi concluído e que estava na etapa de consolidação das escolas-espelho para realizar o *cruce*, mas o Programa foi descontinuado. Essa evidência acena para uma inconsistência nas ações governamentais, pois não foi informado oficialmente o encerramento do PEIF. Destaca-se que a finalização do Programa não veio por meio da revogação da Portaria n.º 798/2012 nem por outro documento oficial, apenas houve o corte dos recursos financeiros ao PEIF. Torchi (2018) acrescentou que há um Protocolo de Intenção assinado entre Brasil e Espanha para valorização do ensino do espanhol nas fronteiras brasileiras:

Por enquanto nós só temos um protocolo, você pode entrar lá na página do MEC, temos um protocolo de intenções assinado entre o governo brasileiro e o governo espanhol, é só um protocolo de intenções de melhoria do ensino de espanhol nas fronteiras, então não se fala nem em PEIF, entendeu, fala de melhoria do ensino de espanhol nas fronteiras (TORCHI, 2018).

Essa informação foi publicada no dia 08 de novembro de 2018, na página oficial do MEC na internet (BRASIL, 2018), na qual explicita que se trata de um memorando de entendimento para aprofundar a cooperação acadêmica e educacional entre os dois países, visando melhorar a capacitação dos servidores e dos gestores educacionais. Esse acordo foi assinado pelo então ministro da educação do Brasil, Rossieli Soares, e o embaixador do Reino da Espanha no Brasil, Fernando García Casas, na cidade de Brasília. Cabe salientar que essa iniciativa tem o apoio da OEI, apresentando alguns pontos de interesse dessa organização:

O memorando permitirá uma intensificação do Programa Ibero-americano de Difusão da Língua Portuguesa da OEI, que viabiliza acordos bilaterais com países vizinhos ao Brasil para ensino de português e espanhol em regiões fronteiriças, por meio, principalmente, da formação de professores (BRASIL, 2018).

O então ministro Rossieli declarou que esse memorando oportuniza “[...] espelhar as escolas, para que sejam escolas irmãs e aprendamos dos dois lados. Nosso objetivo é atingir de 30 a 40 escolas nas regiões de fronteira e depois ampliar para outras regiões”. Todavia, esta fala do ministro aponta para uma realidade já desenvolvida dentro do PEIF e que ele parece desconhecer. Outro ponto que pode ser considerado conflituoso com a assinatura desse memorando, refere-se à valorização do ensino da língua espanhola nas escolas fronteiriças, porque está na contramão da Lei n.º 13.415/2017, em seu Artigo 3º, § 4º, inciso IV, que informa que o espanhol será uma disciplina optativa, e não mais obrigatória na educação

básica brasileira; que a língua inglesa passará a ser obrigatória nos currículos do ensino médio. Apesar da descontinuidade do Programa e das possibilidades de reformulação do PEIF, há desafios cotidianos em uma escola de fronteira que vão além da execução de um Programa da esfera federal.

Diante desse cenário, evidencia-se a desinformação das ações relacionadas às escolas de fronteira pelo ministro da educação e seu aparente desconhecimento da atual legislação relacionada ao ensino da língua estrangeira nas escolas brasileiras. Isso indica a dificuldade do papel do gestor educacional frente às demandas de um país ou de uma escola e, ao que parece pela nota publicada pelo MEC, da falta de alinhamento com as políticas já instauradas pela educação de fronteira.

Ademais, os obstáculos com a execução do PEIF vão além do relatado até aqui, como constatado por Silva (2018) ao ser questionado sobre o assunto:

Porque como eu disse não basta uma escola querer, não basta uma universidade assessorar, o município, ou no caso as escolas estaduais, o Estado, precisava se comprometer com o programa. E também fazer articulação com o país vizinho na mesma estrutura: escola, província e ministério (SILVA, 2018).

Ele, ainda, elucidou a dificuldade:

Então, por exemplo, aconteceu muito nas reuniões do Mercosul, da gente sentar na mesa pra fazer um balanço do programa e pra traçar ações, com o Ministério por exemplo da Argentina, e aí quando, só que quem era responsável e implementava o programa era a província, que tem status de Ministério, é assim, eles tem função independentes, autônomas. Mas a hora de falar sobre o programa vinha uma pessoa do Ministério da Educação da Argentina, e a gente não falava com quem de fato estava implementando o Programa. Então esse desafio político eu acho que foi o principal deles, tanto pra criar o programa quanto pela sua manutenção (SILVA, 2018).

Percebe-se que a falta de comunicação adequada com os demais países dificultou o sucesso do PEIF como uma política de integração regional no Brasil. Ele acrescentou: “fez com que ele (PEIF) não fosse uma política de nação” (SILVA, 2018). Já em países como Argentina e Uruguai houve um comprometimento político maior e o Programa recebeu uma boa repercussão, enfatizou Silva (2018).

Salienta-se que a formação de uma consciência integradora, com a aquisição de novos hábitos e competências laborais eram os ideais do SEM com a integração regional por meio da educação (PEIF). Para Silveira (2016, p. 910), “a educação estaria formando, assim, o capital humano para ingressar na mobilidade, cujo movimento virtuoso é o da circulação de

bens, serviços e capitais”. Mas percebe-se que na prática, de acordo com Silva (2018), não houve sucesso, pois o descompasso entre alguns países do bloco era evidente.

Neto (2014) destacou outro aspecto sobre a articulação dentro do Mercosul ao salientar que, no final nos anos de 1990 e início dos anos 2000, o Mercosul passou por dificuldades “agravadas pela deterioração crescente da situação econômica e política na Argentina e por um cenário internacional desfavorável” (NETO, 2014, p. 41). Nesse sentido, o Brasil buscou abrir outras frentes de integração, além das estabelecidas no Cone Sul. A crise no Mercosul demonstra a fragilidade do bloco frente à dificuldade econômica de um dos países mercosulinos, caracterizando, assim, a instabilidade da integração na região. Vigevani et al. (2008) complementam:

As crises econômicas, de diferentes matizes, vividas pelos países do Mercosul expressam esta lógica. As crises nacionais não foram momentos de ajustes no processo de integração, ocasiões de busca oportunidades. De fato, elas redundaram em debilitamento da integração e redução do esforço de complementaridade (VIGENANI et al., 2008, p. 10-11).

Outra barreira apontada por Silva (2018) foi “ter um envolvimento todo da escola, era muito perceptível, que era a chamada ‘turmas do bilíngue’ pronto e acabou, então não tinha um envolvimento da escola” (SILVA, 2018). Havia essa distinção entre as turmas de uma mesma escola, pois o Programa não envolvia todas as suas turmas. Como o PEIF não era desenvolvido em todas as turmas das escolas envolvidas, existia esta distinção entre as turmas e os profissionais da escola, como explicita o entrevistado. Entretanto, Borges (2014) constata a importância do envolvimento de toda a escola, seus profissionais e com as famílias para, assim, garantir o ambiente integrador que propõe o PEIF:

[...] as escolas necessitam desenvolver sistemática de trabalho conjunto com os familiares e a sociedade para a implementação de atitudes positivas frente ao bilinguismo e/ou multilinguismo e à interculturalidade, com ações pedagógicas que levem em conta a integração, a negociação, o diálogo entre os grupos, as relações entre as culturas, o reconhecimento das características próprias, o respeito mútuo e a valorização da diferença (BORGES, 2014. p. 10).

Diante disso, destacam-se as limitações do sistema educacional frente à fragilidade das iniciativas empreendidas, que deveriam servir para a busca de novas alternativas que visassem a hegemonia no debate e nas práticas educacionais vinculadas ao processo de integração entre os países do Mercosul (PILETTI; PRAXEDES, 1998). Porém, não foi a realidade vivenciada, posto que não foram todas as turmas das escolas que participaram do PEIF e, por isso, ocorreu a rotulação. Essa situação já caracterizava que, mesmo sendo um

Programa para promover a integração regional entre as escolas brasileiras e paraguaias, no caso desta pesquisa, não abrangia o todo, comprometendo a eficiência do PEIF enquanto uma política educacional integradora.

O penúltimo ponto desafiador apresentado por Silva (2018) relaciona-se às permissões para a mobilidade entre os países participantes do PEIF: “nós tentávamos resolver no âmbito do MERCOSUL, a autorização pra entrar no país” (SILVA, 2018). O entrevistado prosseguiu: “inclusive já teve caso de professores ficarem presos na fronteira” (SILVA, 2018). Então, a burocracia para liberação dos professores que participavam do *cruce* nas fronteiras onde ocorreu o intercâmbio, representou um entrave para o desenvolvimento do PEIF como uma política supranacional, embora fosse um dos itens pertencentes ao Eixo 2 que tratava do “Arranjo de gestão e condições a partir da secretaria de educação (municipal e/ou estadual)” do material disponibilizado no Portal de Educação Integral do MEC sobre educação de fronteira (material disponibilizado nos Anexos). Esse material informa que os professores que participassem do *cruce* receberiam contrapartida do Programa e seguro de vida para o trabalho a ser executado nas escolas do país vizinho. Mas, conforme informado por Silva (2018), isso não chegou a ocorrer.

Pereira (2016) evidencia essa problemática:

Ainda é preciso regularizar a passagem para o país vizinho, pois o PEIF envolve trabalhos cujos translados aos países vizinhos são constantes. Passar a aduana nem sempre é algo fácil, e, por outro lado, ainda há o problema do transporte quando realizado por carro oficial. Há uma orientação de que carro oficial não pode ultrapassar a fronteira (PEREIRA, 2016, p. 206).

Zotovici (2015, p. 65) complementa que “o intercâmbio de professores e estudantes [...] tem acontecido com recurso próprio dos professores”. Conclui-se, com base em Pereira (2016) e Zotovici (2015), que a questão do transporte se configurou como um dos óbices para a execução do PEIF, pois faltava financiamento para este fim e, ainda, a disponibilidade de veículo oficial para que o *cruce* ocorresse. Silva (2018) descreveu como uma adversidade, afirmando sua visão enquanto gestor envolvido na execução do Programa em todas as fronteiras. Recordando que esse impasse não chegou a ocorrer na realidade do sul do MS.

O último fator desafiador exposto por Silva (2018) paira na questão do financiamento do PEIF, enfatizando o que havia dito anteriormente, mas de outro ângulo, haja vista a dificuldade na logística de desenvolvimento do PEIF na prática:

Não tem como negar que a questão financeira também é, porque até pra pagar o *cruce* dos docentes, eu sei que muitas escolas tiraram do próprio bolso, diretora, coordenadora, professoras, tiravam do seu bolso pra poder

alugar van, carro, ônibus, enfim, dependendo da fronteira. Então eu acho que o financeiro também contribuiu (SILVA, 2018).

Em outros termos, a falta de direcionamento de recursos para pagamento do transporte dos professores para o país vizinho durante o *cruce* se configurou como um grande obstáculo, recorrente durante todo o processo de intercâmbio entre professores, como enfatizado por Pereira (2016) e Zotovici (2015), relacionando a situação ao previsto no Eixo 2 como proposta da escola de fronteira (material disponibilizado nos Anexos).

Quando Silva (2018) foi perguntado sobre a mobilização dentro do MEC para a elaboração e execução do PEIF durante sua existência, ele informou que “houve, sim. Quem coordenava essa mobilização conosco é a Assessoria Internacional do MEC” (SILVA, 2018). Ele salientou que essa Assessoria auxiliou na articulação dentro da SEB: “pra gente começar a reunir políticas dentro do MEC, pra fortalecer o território” (SILVA, 2018). Houve reuniões com várias coordenações como a Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena, porque há muitas escolas indígenas nas fronteiras; a Coordenação da Escola no Campo para incluir a educação integral no campo; a Secretaria de Educação Especial; a Coordenação de Direitos Humanos; e a Coordenação de Relações Étnicas Raciais. Ele, ainda, acrescentou: “a gente procurava fazer reuniões com esses grupos pra gente pensar todos os programas possíveis, pra que pudessem ser juntados as escolas de fronteiras” (SILVA, 2018).

Apesar do esforço para o estabelecimento de parcerias no PEIF para, assim, promover o fortalecimento do Programa, não houve adesão da maioria dos setores procurados, como esclarece Silva (2018): “[...] mas não consegui, não consegui transformar numa política mais ampla com outros setores. Uma pena, eu acho que faltou tempo, porque eu acho que uma política pública ela demora pra ser entendida e pra ser constituída (SILVA, 2018). Como já mencionado anteriormente e reafirmado por Silva (2018), apenas o setor da Educação em Tempo Integral, no caso o Programa Mais Educação, respondeu positivamente e estabeleceu a parceria entre os Programas. De acordo com as informações trazidas por Silva (2018), percebe-se que houve um esforço para que o PEIF se tornasse uma política de nação e de território, mas não existiu o interesse dentre os setores no próprio MEC.

Em relação à universidade, questionou-se Torchi (2018) sobre a mobilização da UFGD para a execução do PEIF e como isso ocorreu na prática. A entrevistada afirmou que houve o envolvimento da UFGD, impulsionada pela Professora Maria Ceres Pereira, que fomentou a vinda do Programa e apresentou a proposta à Reitoria. Ela declarou:

[...] quando ela foi redistribuída [...] tive que fazer uma fala muito política junto ao Reitor da época, pra ser nomeada coordenadora, porque senão o Programa nem continuaria dentro da instituição [...] a própria instituição desconhecendo a importância do programa (TORCHI, 2018).

Quanto à organização institucional, pode-se afirmar que a equipe de professores formada para atuar na formação continuada para professores de fronteira se caracteriza pelo caráter interdisciplinar:

Então tinha profissionais desde a área de ciências sociais, área de direito, área de letras, área de biologia, nós tivemos profissionais de diversas áreas, porque a educação na escola, não é uma educação de uma única área, ela precisa dessa interdisciplinaridade (TORCHI, 2018).

Com essa proposta vinculada à EPA, buscou-se conscientizar as escolas da relevância da aprendizagem significativa para os estudantes. Todavia, o PEIF foi descontinuado, deixando suas ações enquanto política educacional sem continuidade. Por isso, indagou-se a Silva (2018) sobre o motivo da extinção do Programa no MEC, que informou: “[...] que eu saiba ele não foi extinto, não teve um encerramento formal, a Portaria não teve revogação” (SILVA, 2018). Realmente não houve nenhuma publicação sobre o PEIF após a publicação da Portaria n.º 798/2012. Ele acrescentou: “não teve revogação da portaria, portanto ele é um programa ativo, mas, que eu saiba, ele não entra mais no orçamento, ele não entra mais nas grandes ações do ministério, enfim, tomou outro rumo” (SILVA, 2018). Ou seja, trata-se de uma política educacional descontinuada sem um esclarecimento do MEC aos participantes do motivo do corte de recursos ao PEIF.

Torna-se relevante salientar que os cinco primeiros Planos de Ação do SEM (1992-1998, 1998-2000, 2001-2005, 2006-2010 e 2011-2015) tinham como objetivo promover a integração regional por meio da educação.

[...] pode-se afirmar que os planos apresentam um crescente aprofundamento e abrangência do ponto de vista burocrático, estrutural, técnico e metodológico. A cada edição, a definição de objetivos tornou-se mais metódica e consistente, o que faz do último plano o mais completo dentre eles. Isso implica uma avaliação positiva frente à evolução da sistematização das diretrizes educacionais que objetivaram balizar as políticas públicas dos países do bloco no tocante à efetivação de um projeto de integração educacional (SOUZA, 2017, p. 173).

Diante do exposto pela autora, observa-se que havia um acordo firmado por meio dos Planos de Ação para o desenvolvimento da integração nas regiões de fronteira do Mercosul. Há um Plano em vigência, o Plano de Ação 2016-2020, o qual traz no eixo “Gerar e difundir

conhecimento” a proposição com o objetivo específico o desenvolvimento de espaços de educação continuada para professores de formação docente e de professores de português e espanhol com a seguinte recomendação de atividade: realizar pelo menos um curso de curta duração, para professores em atividade, desenhando e elaborando o conteúdo (MERCOSUL, 2016). Essa proposta encontra-se presente na meta 4.10 da Agenda 2030 da ONU³¹. Sendo assim, a descontinuidade do PEIF segue na contramão do atual Plano de Ação do SEM, como a falta de financiamento, representando pontos determinantes para discussão no âmbito das políticas educacionais devido à ausência do Poder Público, como enfatiza Lima (2018):

[...] nesse contexto, a celeuma gira em torno das intervenções contrárias, advindas do próprio Poder Público, seja pelos entraves burocráticos, seja pelos recuos de verbas aos projetos já instituídos e regulamentados, como é o caso do PEIF, causando diversos hiatos na realização do projeto (LIMA, 2018, p. 79).

Para Souza (2017), os Planos de Ação do SEM permitem apenas analisar as proposições para a educação no Mercosul, e não os desdobramentos em cada nação parte. Dessa forma, os descaminhos do PEIF no Brasil, expressos por Silva (2018), fogem do controle do SEM, pois transitam pelas leis de cada país.

A tentativa de retomada da política educacional para a fronteira, apresentada pelo ministro da educação (BRASIL, 2018), propõe um retrocesso ao Setor ao anunciar o acordo com a OEI e o possível retorno do IPOL, conforme afirma Silva (2018):

[...] o IPOL, ela é articulada com a universidade pública, mas tem interesses muito privados. Inclusive mediu forças com a gente do MEC, ou vou dizer mais diretamente, forças comigo, tava na coordenação, porque a gente tentou entrar na região norte, lá o IPOL está até hoje, nunca deixou de estar, com o dinheiro da Universidade Federal de Santa Catarina. Então a gente mediu forças na região Norte, não conseguimos entrar com o PEIF, tirando Pacaraima, lá em Roraima, a gente não conseguiu entrar em mais nenhuma outra fronteira, porque o IPOL já estava dando assessoria paga, via universidade. E agora o IPOL, fez essa força com a OEI, pra convencer a nova gestão do MEC que desconhece o PEIF, pra começar como se fosse do zero, mas é voltando lá em 2005 a 2009 (SILVA, 2018).

São ações que apresentam interesses obscuros, como acrescenta Silva (2018): “receber recursos, pagar assessoria, que é bem mais caro do que uma bolsa, que a gente

³¹ O “Transformando o Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável” trata-se de um plano de ação, traçado pelos 193 países membros da ONU, para erradicar a pobreza em todas as suas formas e dimensões, rumo a um desenvolvimento sustentável. O plano indica 17 objetivos de desenvolvimento sustentável e 169 metas claras, para que todos os países adotem de acordo com suas próprias prioridades o espírito de uma parceria global que orienta as escolhas necessárias para melhorar a vida das pessoas, agora e para o futuro.

pagava, que era R\$ 765,00, um professor que vai fazer assessoria na escola possivelmente não vai cobrar 765,00 por mês” (SILVA, 2018).

A situação exposta pelo entrevistado evidencia que as políticas no Brasil são de governo e não Estado, como confirma Lima (2018, p. 83):

Pensando nisso, vemos as políticas públicas de Educação como políticas de Estado e não como políticas de governo e, nesse viés, a Educação deve ser tratada como algo que deve ter continuidade, sobretudo diante das condições concretas, colocadas em sociedade e diante de tudo o que acarreta ao ser humano, dentro de seu contexto, de sua sociedade e de sua leitura.

Outro ponto interessante mencionado por Silva (2018) sobre o formato delineado com o PEIF, com a formação continuada desenvolvida pelas universidades, refere-se ao aumento expressivo de pesquisas acadêmicas sobre a educação em região de fronteira, o que também remete à falta de conhecimento da atual equipe do MEC das produções acadêmicas sobre o assunto. O entrevistado enfatiza: “[...] a entrada das universidades a partir de 2011, 2012, é um fator que gerou publicações, que o interesse é de produção de conhecimento e divulgação científica. Por aí a gente já tem a certeza e a clareza” (SILVA, 2018).

Logo, mais um motivo para a continuidade do PEIF da forma como foi delineado em 2012 “a gente tem um território grande pra cuidar, são cerca de 13 mil escolas [...] então por isso que eu sempre penso ainda isso [...] era preciso ter uma política nacional, na área da educação, mas que fosse como a gente estava traçando” (SILVA, 2018). As afirmações do entrevistado são verdadeiras, pois as produções de dissertações e teses sobre o assunto foram publicadas, com maior ênfase, de fato a partir de 2006, a exemplo de Sturza (2006), Goin (2008), Cristofoli (2010), Torrecilha (2013), Fernandes (2013), Cañete (2013), Zotovici (2015), Menegatti (2016), Lorenzetti (2016), dentre outros presentes nos Quadros 01 e 02.

Indagou-se a Silva (2018) sobre a realização, ou não, de uma avaliação interna no MEC que resultou na descontinuidade do PEIF como uma política educacional. Ele não soube responder de maneira precisa, porque não estava mais à frente do Programa em 2015, como relata: “[...] é um dado que eu não consigo te dar com precisão, mas eu sei que foi descontinuado por conta de recurso financeiro, e também não houve uma mobilização” (SILVA, 2018). Ele inclui: “em 2015 não houve orçamento previsto, essa é a única informação que eu tenho, não houve orçamento [...] Não teve um encerramento formal ou dizendo: - olha isso não é um projeto prioritário” (SILVA, 2018).

Portanto, houve, no decorrer da execução do PEIF, situações que evidenciaram os pontos assertivos do Programa e outros que apresentaram as negligências, bem como desafios

não superados ao longo de sua execução. Esse cenário aponta para as inconsistências do PEIF como um elemento integrador na região de fronteira.

Em linhas gerais, percebe-se que existem pontos presentes nos “Eixos organizadores e estratégias” (material disponibilizado nos Anexos) que não foram contemplados na prática, segundo os entrevistados, como no Eixo 1, “Funcionamento do Programa na escola”, que propõe o envolvimento de toda a escola com o PEIF, mas, de acordo com a informação de Silva (2018), a adesão ao Programa foi em turmas específicas. Já no Eixo 2, “Arranjo de gestão e condições a partir da secretaria de educação (municipal e/ou estadual)”, dois itens não foram atendidos na execução do PEIF: o transporte dos professores ao país vizinho para realizar o *cruce* e o seguro de vida, até mesmo porque o *cruce* não chegou a ser feito na fronteira do Brasil com o Paraguai. Silva (2018) salientou que não ocorreu a contento o transporte dos professores que realizaram o *cruce* em outras fronteiras.

Essa realidade evidencia a fragilidade do PEIF no cenário político, resultante da mudança ideológica dos países, ou seja, antes as nações buscavam a integração regional visando à garantia de investimentos e a ascensão econômica por meio de acordos vantajosos, com o objetivo de promover o desenvolvimento por intermédio da instituição de grupos formais de cooperação como o Mercosul, mas hoje a preocupação central dos países está em estabelecer mecanismos de concertação (MARIANO et al., 2015).

Os mesmos autores enfatizam que atualmente os governos de cada nação almejam a alianças, sem a formalização compromisso institucionalizado. O estabelecimento de instrumentos de cooperação, como a Comunidade de Estados Latino-Americanos e Caribenhos (CELAC)³², a União de Nações Sul-Americanas (UNASUL)³³, a Aliança Bolivariana para os Povos da Nossa América (ALBA)³⁴ e a Aliança do Pacífico³⁵ apresentam-se como propostas de cooperação com nenhuma ou baixíssima institucionalização. As três primeiras focalizam convergência política sobre assuntos específicos e a última objetiva acordos comerciais.

³² Representou o primeiro bloco a reunir países latino americanos e caribenhos para construir um foro de diálogo e de prospecção política para a região, que se distancia das atuais cooperativas de base sumariamente econômica.

³³ Trata-se de uma organização intergovernamental que tem como objetivo estabelecer-se como um espaço de diálogo e consenso no âmbito cultural, social, econômico e político visando ao desenvolvimento de projetos e iniciativas em diversas áreas, tais como saúde, educação, infraestrutura e meio ambiente.

³⁴ Trata-se de uma aliança entre países da América Latina e Caribe que buscam aumentar a integração econômica, política e social entre estes territórios, bem como auxílio no campo econômico, trocas e bem-estar social.

³⁵ O bloco é composto por Peru, México, Colômbia e Chile, que juntos pretendem aprofundar a integração entre as suas economias, assim como almejam definir ações em parceria visando à vinculação comercial com a Ásia. O acordo tem por objetivo o estabelecimento de relações mais diretas com áreas estratégicas do comércio internacional.

Mariano et al. (2015) salientam:

Em princípio, esses dois tipos de propostas de regionalismo não seriam conflitantes porque apresentam agendas e objetivos distintos. No entanto, a análise dessas experiências e do posicionamento dos governos em relação a cada uma delas demonstra que a suposição inicial deste trabalho está correto: a proliferação de novas propostas implica a diminuição da importância dos projetos mais institucionalizados, que perdem força e importância na política externa dos países analisados (MARIANO et al., 2015, p. 41).

O Brasil, nesse contexto, busca manter boa relação por meio do diálogo intergovernamental e da diplomacia com os países da América Latina, no entanto, objetiva, também, a expansão por meio da cooperação, sem o aprofundamento da institucionalização. Um exemplo da inconsistência do compromisso com a integração regional pode ser verificada pela nota publicada pelo MEC em 26 de julho de 2018, a qual informa que o então ministro da educação do Brasil, Rossieli Soares, participou da Reunião Regional de Ministros da Educação (dia 27/07/2018) promovida pela Organização de Estados Íbero-americanos para Educação, a Ciência e a Cultura (OEI) em Cochabamba (Bolívia). Na ocasião, o ministro brasileiro defendeu a criação de um projeto de escolas bilíngues de fronteira entre os países membros da OEI. Essa informação foi vinculada sem a preocupação de conhecer as iniciativas políticas em andamento para as fronteiras brasileiras devido ao acordo firmado no âmbito do Mercosul. O ministro Rossieli Soares acrescentou:

Com o apoio da OEI, o governo brasileiro e o Ministério da Educação desejam colocar recursos para um projeto de criação, nas nossas fronteiras, de 30 escolas bilíngues, pelo menos, nos próximos anos. Desejamos investir junto aos parceiros que queiram ter escolas de características semelhantes em seus territórios, para uma espécie de projeto de escolas-espelho, cujas atividades possam ser desenvolvidas na língua e na cultura (BRASIL, 2018).

O ministro ainda informou que o Brasil teria um aporte de US\$ 3 milhões para o estabelecimento de parcerias tencionando o fortalecimento da instituição (escola) que tivesse o bilinguismo como característica. A OEI poderia fazer as intermediações e auxiliar na administração dos eventuais recursos para esse projeto. Essa informação traz em sua entrelinha o retorno do IPOL ao trabalho com as escolas de fronteira, a princípio, no mesmo formato do PEBF. Constata-se que o PEIF, como uma política de integração, não foi eficiente, mesmo apresentando uma estratégia organizacional por meio da parceria entre MEC, universidades e escolas de fronteira para o desenvolvimento de formação continuada de professores.

As falhas operacionais na execução do PEIF e na formalização do Programa como uma política para a fronteira, mencionada por Lorenzetti e Torquato (2016), bem como a mudança de foco nas associações intergovernamentais apresentadas por Mariano et al. (2015) evidenciam a falta de comprometimento do governo brasileiro com a política supranacional proposta pelo SEM. Essa situação anuncia a falta de conhecimento do então ministro da educação brasileiro ao demonstrar interesse no estabelecimento de políticas para a fronteira.

3.4. Primeiras considerações

As categorias estabelecidas neste estudo, de acordo com Saldaña (2013), de financiamento e organização curricular e de integração regional apresentaram um panorama inicial da execução do PEIF pelo olhar dos envolvidos no MEC e na UFGD, apontando que algumas das proposições feitas no material sobre Escola de Fronteira (material disponibilizado nos Anexos) não foram contempladas, como mencionadas.

Ao voltar-se para a pergunta secundária que se pretendeu responder neste capítulo, “como os gestores envolvidos diretamente com o PEIF, do Ministério da Educação (MEC), da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e da Direção da Escola Calvoso, desenvolveram as ações propostas pela Portaria n.º 798/2012?”, observou-se que há alguns artigos da Portaria que não foram abrangidos, parcial ou integralmente.

A Portaria n.º 798/2012 apresenta pontos controversos na execução do PEIF na fronteira do Brasil com o Paraguai, como atestaram os envolvidos na execução do Programa. O Artigo 1º assegura que o PEIF tem “o objetivo de contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações que visem à integração regional” (BRASIL, 2012). Torna-se evidente que o processo de integração regional está atrelado às ações do PEIF, mas apenas a Escola Calvoso aderiu ao Programa; as demais escolas fizeram a adesão sem alterar seus PPPs e sem adotar o EPA como metodologia de ensino.

O Artigo 2º, inciso III, da mesma Portaria, trata sobre ter como princípio a construção coletiva do PPP das escolas-gêmeas. Mesmo tendo a adesão de muitas escolas no MS (Quadro 06), poucas de fato alteraram seus PPPs, e outras nem tinham a escola espelho no país vizinho.

No Artigo 3º da Portaria, afirma-se que integram o PEIF: o MEC, representantes dos Ministérios da Educação dos países membros do Mercosul, as Secretarias Estaduais e

Municipais de Educação, os Conselhos de Educação, as universidades e as escolas-gêmeas. Essas instituições, na figura de seus representantes, quando participam das reuniões do Mercosul nem sempre acompanham diretamente as ações do Programa em seus respectivos países, conforme Silva (2018). Isso demonstra a falta de organização e articulação dos países na execução do PEIF.

O Artigo 4º explana sobre o financiamento do Programa, informando que cabe ao MEC garantir recursos às instituições formadoras e escolas para a execução do PEIF. Conforme Silva (2018), o financiamento do Programa era composto pela soma de recursos de vários departamentos dentro do MEC, sem uma fonte e um valor específicos. Essa situação aponta para o descaso com as políticas educacionais para a fronteira. Neste ponto, Oliveira (2011) destaca que a reunião dos ministros de educação do Mercosul realizada em 26 de novembro de 2010, no Rio de Janeiro, representou um momento decisivo de avaliação e encaminhamentos do Mercosul Educacional, em que firmaram o compromisso de instituir no âmbito do Mercosul o Fundo de Financiamento do Setor Educacional do Mercosul (FEM), que constituir-se-ia no primeiro fundo setorial de financiamento de todo o bloco. Para Oliveira (2011, p. 224):

Cabe ressaltar que até o momento todas as ações desenvolvidas no Mercosul, no campo educacional, eram financiadas pelos respectivos países que as propunham ou pelos organismos internacionais. Convém ressaltar que a partir da implementação deste fundo, prevista para 2011, espera-se promover ações e projetos que denotem continuidade, sem que sejam prejudicados pela rotatividade entre governos e, ainda esta ação de financiamento também visa diminuir as assimetrias entre as realidades educacionais dos países integrantes do Mercosul.

Mas, de acordo com Silva (2012), não foi essa a realidade do PEIF enquanto coordenador do Programa entre 2011 e 2014. Logo, percebe-se que essa proposição do FEM não saiu do papel e, novamente, evidencia-se a morosidade das ações no âmbito do Mercosul.

Por fim, o Artigo 8º da Portaria informa que compete às universidades a formação dos docentes que atuariam no Programa. Esse artigo não explicita quais áreas deveriam participar da formação continuada, seja para atuar como professor formador ou para receber a formação. Dessa forma, cada universidade escolheu seus profissionais para atuar no PEIF. No caso da UFGD, consoante Torchi (2018), a coordenação do Programa ficou com a área da linguística e os professores formadores foram de áreas distintas, convidados a participar. Não houve envolvimento da área da educação, reforçando o que foi constatado na introdução desta pesquisa: a maioria dos estudos em nível de mestrado, doutorado ou artigos sobre o PEIF, são

da área da linguística, e não da educação. Constatou-se que um dos pontos iniciais do trabalho do PEIF é o levantamento sociolinguístico, e, nesse ponto, compreende-se a presença dos linguistas, mas não justifica o envolvimento apenas dessa área no Programa.

Nesta perspectiva, a proposta da Portaria n.º 798/2012, que possui 10 artigos e apresenta inconsistência em 4 destes, prevê que a execução do PEIF seja feita, mas sem explicitar de maneira detalhada como deve ocorrer. Nesse sentido, há um material publicado no Portal do MEC sobre educação integral (material disponibilizado nos Anexos), que não tem caráter orientador por não se apresentar dessa forma, mas que traz 3 eixos, a saber: Eixo 1) Funcionamento do Programa na escola; Eixo 2) Arranjo de gestão e condições a partir da secretaria de educação (municipal e/ou estadual); Eixo 3) Formação continuada dos profissionais da educação básica sob a coordenação das Universidades, com os quais as escolas que fizessem adesão ao PEIF deveriam se orientar para executar o PEIF de maneira adequada. Não obstante, o Programa não deve representar o motor da integração regional e intercultural (LORENZETTI; TORQUATO, 2016), isto é, a escola não pode assumir a responsabilidade que é do Estado, de apresentar e propor a execução do PEIF de maneira impecável sem uma orientação adequada por parte do poder público.

Logo, apresentam-se falhas na normatização do Programa ao disponibilizar como uma fonte oficial de consulta sobre as formas de execução do Programa a Portaria n.º 798/2012. Cumpre ressaltar, também, que a iniciativa do Mercosul em instituir um Programa educacional que almejasse unir as fronteiras representou um grande passo na busca da integração regional, conforme Vizentini (2007, p. 82):

O Mercosul representou o primeiro processo de integração sul-americano, e também latino-americano, a obter resultados concretos e a abrir alternativas regionais para uma melhor inserção internacional dos países do cone sul, nos quadros de uma ordem mundial emergente.

Contudo, as falhas levaram à ineficiência do Programa na fronteira do Brasil com o Paraguai: primeiro, por contemplar, efetivamente, apenas uma escola; e, segundo, por apresentar problemas no financiamento, bem como no amparo legal para a execução do PEIF.

No próximo capítulo abordar-se-á a última categoria defendida nesta pesquisa: a formação continuada de professores como culminância das duas categorias já abordadas neste capítulo, cujo ponto alto será o relato do grupo focal, além da sequência das entrevistas com Silva (2018) e Torchi (2018). Serão apresentadas, ainda, a entrevista com D (2018) e o grupo focal realizado com professores envolvidos diretamente na execução do PEIF.

IV

A EXPERIÊNCIA DO PEIF COMO POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA FRONTEIRA DO BRASIL COM O PARAGUAI

O presente capítulo tem por objetivo analisar as experiências com a formação continuada de professores na escola executora do PEIF na fronteira do Brasil com o Paraguai, a Escola Estadual João Brembatti Calvoso, do município de Ponta Porã/MS (Brasil) com Pedro Juan Caballero/Departamento del Amambay (Paraguai). Este capítulo também almeja responder à seguinte pergunta secundária: a Escola Calvoso realizou um trabalho diferenciado, frente à realidade peculiar de fronteira seca, com a chegada do PEIF?

Para iniciar, tornou-se necessário compreender a concepção de formação de professores que trouxe em evidência a política educacional como meio de promover ações para atender especificidades regionais. Em seguida, há a verificação da entrevista feita com a diretora da Escola Calvoso (D, 2018) durante o desenvolvimento do PEIF como uma política educacional vinculada ao MEC, além das análises do grupo focal composto por sete profissionais envolvidos com o PEIF durante sua vigência na Escola.

Cabe mencionar que a categoria estabelecida para análise neste capítulo trata da política de formação continuada para os professores, de acordo com Saldaña (2013). Objetiva-se apreciar pelo olhar dos envolvidos como o PEIF foi desenvolvido, observando as normativas e peculiaridades locais e medindo os impactos do Programa a partir da ótica dos implicados durante sua execução.

4.1. Caracterização do ambiente de pesquisa

A escolha da Escola João Brembatti Calvoso (Escola Calvoso), localizada no município de Ponta Porã/MS, como campo de pesquisa relaciona-se ao fato de que foi a única escola da região a aderir ao Programa na fronteira do Brasil com o Paraguai, participar das formações continuadas para professores, promover o *cruce* (ainda no PEBF), envolver alunos e professores no PEIF de 2009 a 2015, e reestruturar seu Projeto Político Pedagógico (PPP) com a finalidade de contemplar as especificidades do Programa. Esse período de vigência corresponde ao tempo de execução do Programa como uma política educacional do MEC e do SEM na fronteira do Brasil com o Paraguai.

Segundo MS (2018), a Escola Calvoso recebeu esse nome em homenagem ao professor João Brembatti Calvoso, que foi o criador do primeiro ginásio em Ponta Porã. A Escola Calvoso contribui com o desenvolvimento educacional de Ponta Porã desde 1979, quando foi criada oferecendo apenas o então 1.º Grau, com turmas de 1ª a 8ª séries, totalizando 1.165 alunos matriculados na época. A estrutura física da Escola, no ato da sua inauguração, contava com 12 salas de aulas, 3 salas ambientes, 1 sala para os professores de educação física, 1 sala de professores, 1 sala para o funcionamento da secretaria, 1 espaço para biblioteca, 1 cantina comercial, 1 sala da direção e 1 de coordenação pedagógica.

Em 1987, a Escola passou a oferecer o antigo 2º Grau de forma gradual, por isso a Escola recebeu uma ampliação de “04 salas de aula, 01 das salas ambientes passou a ser a biblioteca e outra sala ambiente transformou-se em cozinha para preparo da merenda escolar, sendo que o espaço, onde era a biblioteca, passou a ser a sala dos professores” (MS, 2018, p. 06). A escola recebeu mais uma ampliação em 1993, com a construção de duas salas apropriadas para a educação infantil, uma reforma dos banheiros, vestiários e quadra esportiva.

Em 1994, construiu-se mais uma quadra de esportes, além de investimentos na biblioteca da escola. Por fim, o último investimento estrutural ocorreu no ano 2000 com a reforma de uma sala ambiente para abrigar o laboratório de ciências, o qual foi equipado com materiais, recursos tecnológicos e pedagógicos. Em 1998, a Escola Calvoso elaborou o primeiro PPP com a participação da comunidade escolar, desenvolvendo, assim, projetos e ações nos três turnos da Escola. Hoje, de acordo com o Censo Escolar do MS (2017), a Escola Calvoso possui o maior número de matrículas do município de Ponta Porã: são 1.708 alunos, conforme Quadro 08.

Quadro 08 – Matrículas da rede estadual de ensino do município de Ponta Porã (MS)

ZONA	NOME DA ESCOLA	MATRÍCULAS
Rural	E.E. Nova Itamarati	1.519
Rural	E.E. Pedro Afonso Pereira Goldoni	854
Rural	E.E. Prof. Jose Edson Domingos dos Santos	534
Rural	E.E. Prof. Carlos Pereira da Silva	368
Urbana	E.E. Ade Marques	1.129
Urbana	E.E. Dep. Fernando C. Capiberibe Saldanha	1.550
Urbana	E.E. Dr. Miguel Marcondes Armando	1.108
Urbana	E.E. Joao Brembatti Calvoso	1.708
Urbana	E.E. Prof. ^a Geni Marques Magalhaes	922
Urbana	E.E. Lions Clube de Ponta Porã	233
Urbana	E.E. Joaquim Murtinho	1.554
Urbana	E.E. Mendes Goncalves	917

Fonte: Censo Escolar SED/MS (2017).

Ao tratar apenas do quantitativo de matrículas por etapa da Escola Calvoso, consoante o Censo Escolar MS (2017), o número de matrículas é maior no ensino fundamental, como indicam os números do Quadro 09:

Quadro 09 – Matrículas por etapa na Escola Estadual João Brembatti Calvoso do município de Ponta Porã (MS)

ETAPA	MATRÍCULAS
Ensino Fundamental I	353
Ensino Fundamental II	642
Ensino Médio	639

Fonte: Censo Escolar SED/MS (2017).

O PPP da Escola Calvoso foi reestruturado a partir de 2012, em consonância com a Portaria n.º 798/2012, a qual institui o PEIF, propondo um trabalho em que apresente a escola e sua identidade cultural, acorde trecho abaixo:

Ao construirmos nosso Projeto Político-Pedagógico levamos em conta a realidade que circunda a Escola e as famílias de nossos alunos; pois, certamente, a realidade social dos alunos afeta a sua vida escolar, e os dados levantados devem contribuir para orientar todo o organismo escolar, tratando tais indícios com a devida relevância, transformando-os em currículo, objeto de planejamento e potencial de aprendizagem. Optamos também por salientar a historicidade da Escola Estadual João Brembatti Calvoso e o valor histórico-cultural que ela construiu e ainda representa na vida dos cidadãos da comunidade do Bairro da Granja. Dentro desta esfera, ela é, sem dúvida, um forte elemento da identidade local (MS, 2018, p. 3).

A Escola Calvoso ainda prevê como missão “ser uma escola de referência no Brasil e no país vizinho (Paraguai), pela qualidade do ensino ministrado, pela busca da inovação, e pela transparência no desempenho da equipe de profissionais” (MS, 2018, p. 5). Em 2008, a Escola passou a integrar o PEBF, sendo a penúltima fronteira do Brasil a integrar as ações vinculadas ao SEM.

[...] a escola passou a participar do Programa Escola Intercultural Bilíngue de Fronteira, um projeto do MEC – Ministério da Educação e da Cultura com assessoria pedagógica da SED – Secretaria de Estado de Educação e do IPOL – Instituto de Investigação e Política Linguística. Este projeto foi desenvolvido em parceria com a Escuela Generación de La Paz da cidade de Pedro Juan Caballero- PY, com o objetivo de estreitar os laços de amizade e de cooperação interfronteiriça do Brasil com o país vizinho, através de metodologias diferenciadas, valorizando a identidade cultural dos alunos (MS, 2018, p. 9).

O Instituto de Investigação e Política Linguística (IPOL) forneceu assessoria pedagógica à Escola: inicialmente, com o levantamento sociolinguístico e, posteriormente,

com reuniões mensais entre 2008 a 2011. De acordo com Torchi e Silva (2014), no levantamento sociolinguístico realizado pelo IPOL em 2008, descobriu-se que 85% dos alunos da Escola Calvoso eram oriundos do Paraguai. A proposta de trabalho do PEBF previa uma mudança na prática pedagógica da Escola com a adoção da metodologia do EPA, por meio dos mapas conceituais, em que se tem:

[...] uma metodologia baseada em projetos de pesquisa desenvolvidos através de problemáticas levantadas pelos alunos de cada turma e, uma vez que são constituídos os mapas conceituais, são feitos os planos de aula com o desdobramento das atividades interdisciplinares que o professor regente vai dar a sequência no decorrer da semana. A professora paraguaia vem na quarta-feira e realiza o *cruce* (intercâmbio) e inicia o tema deixando o “gancho” para a professora titular da sala que trabalhará o restante da semana (FERNANDES, 2013, p. 57-58).

Salienta-se que a EPA, com base nos mapas conceituais, está ancorada na teoria de David P. Ausubel, a qual atua em uma “perspectiva da aprendizagem significativa crítica” (FERNANDES, 2013, p. 58). Atualmente, essa metodologia é desenvolvida por Moreira (2005).

Para Torchi e Silva (2014), o EPA e os mapas conceituais preveem:

[...] a participação efetiva dos alunos em atividades a serem realizadas nas línguas que transitam na escola. Uma das metodologias desenvolvidas dentro do EPA são os mapas conceituais. Desenvolvido pelo pesquisador norte-americano Joseph Novak na década de 70, o mapa conceitual é uma ferramenta utilizada também na educação para organizar e representar o próprio conhecimento, sistematizando conceitos e facilitando a aprendizagem significativa (TORCHI; SILVA, 2014, p. 42).

A partir de 2009, a Escola Calvoso passou a realizar o *cruce* com a Escuela Básica - 290 Defensores del Chaco, envolvendo turmas do 1º ao 5º ano do ensino fundamental. Em 2012, com a sanção da Portaria n.º 798/2012, instituiu o PEIF, desenvolvendo-o em parceria com a UFGD por meio de formação continuada para os professores até 2014. Em 2014, a Escola aderiu ao Programa Mais Educação; os recursos para o desenvolvimento do PEIF estavam vinculados ao PDDE. Neste ano ainda, de acordo com Torchi e Silva (2016), a Escola Calvoso ampliou o número de turmas atendidas pelo PEIF; daquele período em diante, os anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) e o ensino médio passaram a participar do Programa.

Por fim, em 2015 encerraram-se as atividades vinculadas ao MEC, mas a Escola Calvoso continua efetuando o trabalho do EPA por meio dos mapas conceituais, inclusive com a ampliação para todas as turmas da escola.

4.2. Caracterização dos sujeitos participantes da pesquisa

Para melhor configurar o ambiente de pesquisa entrevistou-se a diretora da Escola Calvoso, a qual é formada em Letras com Mestrado em Linguística, aqui denominada de D (2018). A entrevista³⁶ foi realizada na sala da Direção da Escola. A entrevistada informou que é concursada desde o ano 2000 na Rede Estadual de Ensino (REE) do Mato Grosso do Sul como Professora de Letras com habilitação em Língua Espanhola no município de Ponta Porã. Ela atuou na coordenação pedagógica da Escola e possui mais de doze anos de experiência na gestão, tendo iniciado como diretora adjunta. No ato da entrevista estava no segundo mandato à frente da direção da Escola Calvoso, que tem a duração média de três anos.

Realizou-se também uma entrevista com o grupo focal³⁷, almejando responder questões específicas relacionadas à prática dos professores na escola, além de constituir meios para analisar o PEIF como uma política de formação de professores específica para a região de fronteira para, assim, integrar de maneira qualitativa os resultados aos demais métodos utilizados na pesquisa (MORGAN, 1988).

O grupo focal foi composto por sete integrantes: duas delas eram professoras pedagogas, aqui chamadas de P1 (2018 – com 35 anos de experiência na docência – e P2 (2018) – com 33 anos de experiência em sala de aula –; uma Arte Educadora, representada por AE (2018) e com nove anos de experiência; uma professora de Educação Física, denominada de EF (2018), com 12 anos de docência; uma professora da área de Letras com habilitação em Espanhol, identificada por A (2018) e que representou a figura de articuladora do Programa durante sua vigência na Escola Calvoso, possuindo nove anos de docência; a coordenadora pedagógica, denominada de CP (2018), formada em Pedagogia, a qual coordenou junto à Direção da Escola as ações do PEIF, com 30 anos de experiência na área e, atualmente, aposentada pela Escola; e a tutora do PEIF, formada em Letras com habilitação em Espanhol, figurada por T (2018), possuindo 25 anos de experiência na área. Todas aceitaram prontamente participar da pesquisa e, assim, agendaram-se os dias em que todas tivessem disponibilidade. Utilizaram-se letras para identificar cada participante do grupo focal

³⁶ Foi realizada no dia 09 de novembro de 2018 das 16:30 às 17:20.

³⁷ O grupo focal foi realizado dia 13 de novembro de 2018 das 18:00 às 19:00.

para manter o anonimato dos profissionais envolvidos por questões éticas vinculadas à pesquisa.

Para receber as integrantes do grupo focal foi solicitado à Direção da Escola que reservasse uma sala para que se realizasse o encontro. Para tanto, o grupo reuniu-se na Sala de Tecnologia, cujo ambiente é composto por mesas, cadeiras e computadores, organizando-se as cadeiras em um círculo para que as professoras ocupassem os acentos e iniciassem o diálogo sobre a organização, a execução e a prática do PEIF na Escola. A função da pesquisadora naquele momento era de moderadora, visto que “o moderador de um grupo focal assume uma posição de facilitador do processo de discussão” (GONDIM, 2003, p. 151). Os diálogos foram gravados em áudio (SCHRAIBER, 1995) com a autorização dos participantes e, posteriormente, transcritos para análise (PRETTI; URBANO, 1988).

Dando continuidade a essa visão distinta da região e de sua realidade educacional, buscar-se-á a partir da próxima seção apresentar as experiências dos envolvidos diretamente com a execução do PEIF, ou seja, a Direção da Escola Calvoso e os professores participantes do Programa (grupo focal).

4.3. A política de formação continuada de professores e a experiência da Direção em uma escola de fronteira

Nesta seção almeja-se iniciar a análise por meio das experiências do PEIF na fronteira seca de Ponta Porã/MS (Brasil) com Pedro Juan Caballero/Departamento del Amambay (Paraguai) e os possíveis impactos do Programa nessa região para, assim, começar a delimitar a relação entre as categorias já apresentadas nesta pesquisa de tese, isto é, o financiamento e organização curricular e a integração regional.

Inicialmente, tornou-se necessário contextualizar a realidade da Escola Calvoso pelo olhar de D (2018) enquanto gestora, com o intuito de compreender a execução na prática do PEIF como uma política de formação continuada de professores. Para tanto, indagou-se a entrevistada sobre questões que não fazem parte da categorização estabelecida na tese (SALDAÑA, 2013), mas que são determinantes para a compreensão do contexto em se insere a Escola como unidade executora do Programa. Embora esta pesquisa de tese tenha como foco a execução do PEIF, é relevante recuperar os primórdios do PEBF na Escola Calvoso até a chegada do PEIF e o desenvolvimento de suas ações.

Convém salientar que, pelo tempo de experiência na gestão da Escola, D (2018) acompanhou toda a evolução das ações do SEM para a região de fronteira: desde o PEBF em 2008, que era de responsabilidade do IPOL, período em que D (2018) estava na coordenação pedagógica da Escola. A entrevistada declarou que a Escola passou a desenvolver as atividades do Projeto em 2009, todavia, ainda em 2008, realizou-se o levantamento sociolinguístico com os matriculados na Escola Calvoso para organização do trabalho na metodologia do PEBF em 2009, o que incluiu visitas a domicílio para conhecer a realidade cultural de cada estudante e para delimitar sua nacionalidade e língua materna. Neste ponto, Borges (2014) traz sua contribuição ao afirmar que o estudo da comunidade corresponde ao estudo das línguas, por isso, o levantamento sociolinguístico feito em 2008 pelos profissionais da Escola Calvoso junto à comunidade escolar foi importante para a compreensão da realidade atual.

A Portaria n.º 798/2012 prevê no Artigo 2º, inciso III, que o PEIF promova o bilinguismo com o ensino em duas línguas, o espanhol e a língua portuguesa, e, ainda, outras línguas regionais presentes, conforme demanda, ou seja, no caso na fronteira do MS com o Paraguai, há o guarani como segunda língua oficial do país vizinho. Esse levantamento sociolinguístico possibilitou quantificar essa realidade na Escola Calvoso. Ratifica-se que, durante a pesquisa de campo para esta tese, não se teve acesso ao panorama linguístico realizado pelo IPOL.

A partir de 2012, a Escola sofreu mais uma mudança, pois o PEBF deu lugar ao PEIF. De acordo com D (2018), ela deixou:

[...] de ser bilíngue por conta justamente da nossa região de fronteira, que no nosso caso não é bilíngue, mas, sim, trilíngue. Quando se falava bilíngue tinha-se a impressão de exclusão ou do guarani ou do espanhol ou até mesmo da língua portuguesa (D, 2018).

D (2018) deixou claro que na Escola Calvoso era desenvolvido o EPA respeitando o multilinguismo presente na realidade escolar, ou seja, o espanhol, o guarani e o português estavam presentes no trabalho executado nas turmas participantes do Programa. Isso posto, denota a relevância do estudo das línguas:

Estudar as comunidades é estudar as línguas e estudar as línguas é, sem dúvida alguma, também compreender melhor as comunidades. E um dos estudos que identifica as línguas nas comunidades, abrangendo, desde análises das características individuais da fala de cada indivíduo (idioleto, microanálise), até análises do que há de social e de expressão do que há de coletivo em cada indivíduo (socioleto, macroanálise), é denominado de “estudo sociolinguístico” (BORGES, 2014, p. 7).

Para Haygert e Sturza (2015), o PEIF propunha o desenvolvimento de uma política linguística visando à expansão de fronteira por meio do “contato [entre] professores e alunos luso e hispano falantes para o desenvolvimento de atividades interculturais em que se promovam as línguas nacionais” (HAYGERT; STURZA, 2015, p. 6). Considerando a realidade local, busca-se desenvolver o multilinguismo.

Sobre o trabalho com o multilinguismo, cumpre esclarecer que a proposta do PEBF (BRASIL, 2008), mantida no PEIF, previa o trabalho com projetos como um instrumento para a criação de uma cooperação interfronteiriça, a qual passava pelo desenvolvimento de projetos de aprendizagem. Como já mencionado anteriormente, o PEIF propunha no parágrafo primeiro do Artigo 1º, da Portaria n.º 798/2012, um “modelo de ensino comum de zona de fronteira” (BRASIL, 2012) que desenvolvesse a educação intercultural na língua portuguesa e na língua espanhola. Quer dizer, buscava-se a unificação curricular envolvendo os dois países e suas culturas sem mencionar claramente o EPA como metodologia do Programa.

[...] o currículo precisa basear-se em *formas de organização das rotinas* que permitam aos envolvidos de duas cidadanias e de várias culturas participarem nas tomadas de decisões e na execução de todas as fases do ensino, em todos os níveis em que isso se fizer necessário: o Planejamento Conjunto de professores é um dos pilares de tal procedimento, pois dá às escolas envolvidas um máximo de responsabilidade na escolha das *problemáticas dos projetos de aprendizagem* e no planejamento do tratamento que estes temas terão (BRASIL, 2008, p. 26, grifos do autor).

Logo, deu-se continuidade à proposta do PEBF com a execução do PEIF e a proposta era desenvolver o EPA onde os alunos participassem de projetos bilíngues, com atividades em língua portuguesa e língua espanhola, de acordo com o nível de conhecimento do idioma e em consonância com o planejamento realizado pelos professores participantes. Os projetos de aprendizagem deveriam partir do interesse dos alunos envolvidos e com o consenso dos professores, ou seja, propunham o desenvolvimento da escola reflexiva.

O trabalho com a escola reflexiva exige mudanças, como expressa Alarcão (2001, p. 18): “penso que concordarão comigo se afirmar que a escola não tem conseguido acompanhar as profundas mudanças ocorridas na sociedade”. Destarte, a proposta do PEIF repensa a proposta metodológica da escola, pois, como já mencionado, a escola reflexiva propõe que o aluno seja o centro do processo de aprendizagem, cabendo ao aluno a reflexão e o empenho para que ele tenha uma aprendizagem significativa.

D (2018) afirma que antes desse Programa nenhuma outra política de formação de professores específica para a fronteira chegou à Escola ou à REE para ser desenvolvida visando à especificidade local. Essa declaração de D (2018) confirma a inexistência de políticas voltadas para a realidade fronteiriça antes do PEBF e do PEIF.

Portanto, o PEIF representou a continuidade de uma política de formação continuada de professores exclusiva para a fronteira com algumas modificações, como a inclusão das universidades como promotoras da formação para os professores e o assessoramento pedagógico, antes de incumbência do IPOL.

Na próxima seção apresentar-se-á a organização do PEIF durante sua execução no âmbito da Escola Calvoso, buscando alinhar com os documentos oficiais a aplicabilidade prática do Programa. Desta forma, retoma-se a categorização estabelecida inicialmente nesta pesquisa de tese (SALDAÑA, 2013) com a análise da categoria política de formação continuada de professores.

4.3.1. O PEIF e sua organização enquanto política de formação de professores

Analisar a organização do PEIF no município de Ponta Porã, mais especificamente na escola executora do Programa, torna-se relevante para entender a política idealizada pelo MEC para cumprir o acordo firmado no âmbito do Mercosul e do SEM, que ambicionava promover o processo de integração regional por meio da educação.

Com a intenção de compreender como se estabeleceu o PEIF na Escola Calvoso como uma política de formação continuada de professores, indagou-se a D (2018) sobre o funcionamento do PEIF na prática, enumerando as escolas e as turmas participantes:

[...] efetivamente a única escola que participou foi o Calvoso, houve a adesão do Geni e do Pedro Afonso em Sanga Puitã (ambas escolas estaduais), mas quando eles aderiram já não estava acontecendo mais o cruze durante a formação ofertada pela UFGD. Houve todo o levantamento sociolinguístico, tanto que esses dados foram disponibilizados no site do MEC, mas o cruze eles nunca chegaram a realizar. A única escola que realizou foi aqui, e nós começamos com seis turmas: 1.º, 2.º e 3.º anos do matutino, e 1.º, 2.º e 3.º anos do vespertino. E daí ampliamos para o 4.º e 5.º anos, aí nós ampliamos para o 6.º ano, no próximo ano, porque como iniciamos com seis turmas nós conseguimos avançar até o 6.º ano do ensino fundamental (D, 2018).

Torchi e Silva (2014) confirmam a adesão da Escola com as turmas de 1º ao 5º ano do ensino fundamental, conforme mencionado por D (2018). Torchi (2018) já pontuou que a Escola Calvoso foi a única escola que aderiu ao Programa. Cabe mencionar que D (2018), ao relatar que ampliou o número de turmas atendidas pelo PEIF até o 6º ano do ensino fundamental, referia-se ao período posterior às ações vinculadas ao MEC.

Na Portaria n.º 798/2012, em seu Artigo 9º, explicita que “compete às escolas fronteiriças a execução e desenvolvimento do Programa” (BRASIL, 2012). A Escola Calvoso foi a única que de fato implementou o PEIF nesta região de fronteira do Brasil com o Paraguai, fazendo as adequações do PPP de acordo com a escola-gêmea paraguaia e desenvolvendo o EPA, ainda no PEBF e mantidas na vigência do PEIF, mas não realizaram o *cruce*, o que comprometeu a efetivação do Programa como um elemento integrador.

Sobre o *cruce*, Haygert e Sturza (2015) explicitam que os países do bloco tiveram dificuldades para efetivá-lo na prática devido à falta de autorização para transitar, licenças e transporte, por exemplo. Por isso, ocorreram algumas trocas entre as escolas gêmeas brasileiras, argentinas, paraguaias, uruguaias, bolivianas e venezuelanas, através de visitas de alguns profissionais ou até mesmo a participação em eventos nas escolas.

Destaca-se que a realização do *cruce* representa o princípio da interculturalidade, como previsto do Artigo 2º, inciso I, da Portaria n.º 798/2012, que estabelece “a atuação conjunta de docentes dos dois países em cada uma das Escolas Interculturais”. Consoante Pereira (2014), o *cruce* representa a forma como se operacionaliza a principal ação de uma Escola Intercultural, ou seja, a ausência do intercâmbio, na realidade pesquisada, significa que o PEIF não foi executado em sua integralidade, conforme prevê a Portaria.

Mesmo não ocorrendo o *cruce*, o PEIF apresentou desafios em sua execução. D (2018) elencou algumas situações desde a adesão da Escola ao PEBF até os dias atuais. Sendo assim, o primeiro obstáculo apontado por D (2018) foi “a própria implantação do Programa, porque quando foi apresentado em Campo Grande o Programa em uma reunião como uma possibilidade” (D, 2018), posto que naquele momento não foi dimensionado o tamanho do projeto e seu desenvolvimento dentro da escola.

Por esse motivo, D (2018) salienta:

[...] então quando a escola aderiu, a gente achou que seria mais um projeto que não mexeria tanto com a identidade da escola. Só que quando nós começamos a realmente desenvolver as atividades e estudar sobre isso e planejar da maneira como eles (IPOL) estavam orientando, nós vimos que precisaríamos mexer em toda a estrutura da escola, desde o Projeto Político Pedagógico, desde a maneira como a gente fala com os pais nas reuniões, a

maneira como você aborda o pai quando chega na Secretaria da escola, o atendimento da pessoa que está ali no portão, então tudo isso precisava ser revisto, então não era só a sala de aula, era a escola que precisava mudar, e aí foi feito todo trabalho, e isso já foi um grande desafio (D, 2018).

Uma mudança drástica como essa requer estudo e planejamento de toda a equipe, em outras palavras, os professores tiveram que sair da sua zona de conforto. Esse pensamento vem ao encontro dos ideais de Sturza (2006) quando relata que um dos maiores problemas presentes na fronteira do Brasil com o Uruguai era a língua, esbarrando nessa mesma dificuldade linguística aqui na fronteira do Brasil com o Paraguai. Zotovici (2016), que trata da realidade da tríplice fronteira (Argentina, Brasil e Paraguai), reforça que a objeção se encontra não apenas na língua, mas na sensibilidade para compreender a diversidade, bem como a pluralidade cultural e social.

Nessa perspectiva, retoma-se a fala de D (2018) que o PEIF propôs um repensar a prática pedagógica em sala de aula por meio do EPA, sendo por meio da formação continuada que os professores tiveram a oportunidade de conhecer essa, até então, nova possibilidade de metodologia de ensino.

Não obstante, o trabalho com o EPA pressupõe mais um dos desafios apontados por D (2018), tratando da dificuldade do professor em adaptar-se à nova metodologia da Escola:

Outra questão é de você convencer o professor que ele pode deixar aquele manualzinho que ele tem, que ele não precisa mais daquilo ali, que ele pode confiar no aluno, na maioria das vezes, ele direciona todo esse trabalho de pesquisa. Então o professor ainda estava condicionado, “mas que horas eu vou dar minhas continhas [...] que horas que eu vou dar meus exercícios”. Então ele [o professor] não conseguia visualizar que o aluno estava aprendendo, porém de uma maneira diferente (D, 2018).

Esse contratempo apresentado por D (2018) reforça a teoria expressa por Orlandi e Martins (2016), a qual afirma ser por meio do diálogo e dos momentos de expressividade que os processos subjetivos se tornam evidentes, enfatizando:

Nesse contexto, se subverte intencionalmente as “regras” do que tende a acontecer para lidar com o improvável, o surpreendente, o inusitado, estando os sujeitos mais livres para expressarem suas emoções, sentimentos e capacidade crítico-criativa, entrando em contato com os (as) outros (as) e os (as) outros (as) de si mesmos, numa condição de reciprocidade no ensinar e aprender (ORLANDI; MARTINS, 2016, p. 88).

O processo de ensinar e aprender por meio do EPA é desafiadora e causa dúvida sobre sua assertividade enquanto metodologia de ensino para a educação básica. Isso conduz ao terceiro desafio. D (2018) apresenta o fato de:

[...] manter essa metodologia, enquanto diretora, eu acho que esse é o maior desafio. A rotatividade muito grande, professores, todo ano você tem que iniciar todo o trabalho novamente, então isso é muito desgastante, eu já preparei até uma apostilinha que eu passo para os professores no início do ano, explicando o que é a nossa metodologia, como se trabalha [...] (D, 2018).

Para D (2018), o trabalho implícito no cargo de Direção de uma escola emana a complexidade de gerir um grupo de pessoas e, no caso dela, com o agravante de manter uma metodologia de ensino diferenciada. Nesse sentido, Silva (2014) salienta que o acompanhamento pedagógico contínuo representa uma estratégia para o sucesso das ações do PEIF e

[...] busca garantir a execução dessa metodologia diferenciada, orientar o planejamento e desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem entre as escolas brasileiras e escolas parceiras dos países vizinhos, e sensibilizar para uma prática didática reflexiva, investigativa e redimensionadora (SILVA, 2014. p. 31).

Sendo assim, a palavra de ordem presente na educação de fronteira, mais especificamente no EPA proposto pelo PEIF, é sensibilizar. Todos os profissionais envolvidos no processo educativo precisam estar abertos à mudança e dispostos a estudar para desenvolver suas aulas a partir dos mapas conceituais. D (2018) reforça:

Então não adianta o professor chegar aqui e falar “eu vou por aqui”, ele [professor] terá que seguir o fluxo como diz o ditado, o aluno diz “não...mas era isso que iríamos fazer, era assim que a gente tinha combinado” e tem salas que são tão unidas que já deixam escolhido o tema do ano que vem “está bem, esse ano trabalhamos esse tema, mas ano que vem será esse aqui”. Então o professor acaba tendo que ir por si só buscar adaptar-se (D, 2018).

Para Fernandes (2013), o trabalho com os mapas conceituais gera questionamentos iniciais que serão incorporados ao projeto de pesquisa, os quais a cada aula suscitam novas perguntas que alimentam a pesquisa. Outrossim, o professor tem o papel de direcionar as pesquisas de acordo com o mapa conceitual estabelecido inicialmente, ocasionando uma aprendizagem significativa.

Cabe salientar que o trabalho com a aprendizagem significativa não é uma exclusividade do PEIF, mas o Programa utilizou-se dessa metodologia para adequar a realidade de fronteira a uma aprendizagem com suas várias dimensões. Alarcão (2001) revela que a escola reflexiva, de onde parte o conceito de aprendizagem significativa, tem como premissa a reflexão em suas práticas pedagógicas:

[...] uma escola reflexiva, em desenvolvimento e aprendizagem ao longo da sua história, é criada pelo pensamento e pela prática reflexivos que acompanham o desejo de compreender a razão de ser da sua existência, as características da sua identidade própria, os constrangimentos que a afetam e as potencialidades que detém (ALARCÃO, 2001, p. 26).

Diante dessa nova realidade da Escola Calvoso com a adoção do EPA, torna-se relevante saber como os professores reagiram à formação continuada proposta pelo PEIF. D (2018) relatou que foi um momento muito difícil em que se desconstruiu tudo o que os professores tinham como ideal pedagógico para vislumbrar novas perspectivas de ensino. Por isso, a entrevistada enfatizou que:

[...] houve muito choro, muita reclamação, eu sofri muitas críticas, não só dos professores, mas houve uma sensibilização também da comunidade em relação a isso. Um convencimento em relação aos pais, aos próprios alunos, porque os próprios falantes da língua guarani, espanhol, eles negavam que falavam, uma própria aceitação dele também (D, 2018).

Essa realidade demonstra como a escola exerce uma função de transformação. Segundo Silva e Torchi (2016, p. 166), “a escola tem papel fundamental no trabalho intercultural, pois é nela que percebemos a diversidade e a bagagem cultural de cada um, bem como os sentimentos de superioridade e inferioridade, de aceitação e de exclusão”.

D (2018) ainda continua:

[...] não foi só a questão da identidade, de língua, foi uma questão de metodologia, de trabalho, de planejamento de aula, então isso interferiu diretamente no fazer do professor. Ele tinha que planejar a aula dele aqui, ele tinha que planejar uma aula que iria ministrar no *cruce*, lá na escola do Paraguai, ele tinha que fazer um planejamento em conjunto que tinha que dar a sequência na próxima semana, então isso exigiu muito do professor, muita dedicação, isso realmente tirou eles da zona de conforto que eles estavam acostumados (D, 2018).

D (2018) ao relatar o *cruce* referiu-se ao PEBF, o qual previa momentos de planejamento entre professores brasileiros e paraguaios para preparar as aulas multilíngues que eram ministradas semanalmente entre as escolas-gêmeas. Nesse cenário, Sturza (2014) explicita que existiu um redirecionamento do trabalho do professor:

A metodologia utilizada permite que os professores desenvolvam novas estratégias para ensinar, a partir de uma questão de interesse das crianças. Em torno de uma pergunta feita pelos alunos, organiza-se um mapa conceitual, o qual possibilita a elaboração de um roteiro necessário para a construção de um conhecimento (STURZA, 2014, p. 27).

Ainda para Sturza (2014), houve uma ressignificação do fazer pedagógico em busca de respeito às diferenças culturais e do desenvolvimento do EPA. Ao considerar essas reações dos professores frente ao PEBF e ao PEIF, relatadas por D (2018), torna-se importante perguntar à entrevistada sobre sua atuação na gestão. D (2018) foi categórica em dizer que a dificuldade maior estava, além dos problemas e percalços de toda escola, no fato de ser uma escola de fronteira e na questão da língua. Sendo assim, D (2018) respondeu que:

[...] é bem complexo, pois assim como toda a diversidade que uma escola contempla, a nossa tem mais a questão da língua, ou seja, por si só nosso contexto escolar é complexo. Mas aqui ainda temos mais um agravante, além da língua, mexe-se com toda organização curricular, mexe-se com a postura do profissional da educação, pois o professor que vai trabalhar com esses alunos, ele tem que ter a preocupação com relação à identidade desse aluno. A fronteira seca muito próxima, a maioria dos nossos alunos ou moram no Paraguai ou tem algum parentesco, então a convivência com a questão linguística é muito presente na vida deles [...] (D, 2018).

Nessa concepção, Sturza (2014, p. 23) enfatiza que a questão linguística permeia a realidade fronteiriça e que a diversidade causa crise identitária e as “atitudes linguísticas, os preconceitos, as diferenças e as similitudes culturais se mostram mais claramente quando se adentra no universo, não só escolar como das comunidades onde estão inseridas as escolas” . Dessa forma, a gestão apresenta-se com um grau de complexidade maior, pois D (2018) precisa trabalhar as especificidades locais em consonância com a gestão escolar.

D (2018) ainda exemplifica a realidade da Escola:

[...] o aluno que chega no 1.º ano do ensino fundamental e ele não domina a língua portuguesa, ele é falante do guarani, a língua materna dele é o guarani ou o espanhol, essa criança passa por um processo de inclusão muito grande, além de todo o ambiente é a primeira vez que vem a escola em um contexto escolar e ao chegar aqui não se tem a língua dele (fala cotidiana), então isso tudo é traumático para o aluno, porque dependendo do encaminhamento a ser dado pela escola e pelo próprio professor em sala de aula, pode agravar ainda mais. Por isso hoje temos esse olhar para essa criança, com essa preocupação, mas nem sempre foi assim. O meu trabalho como gestora respalda-se na sensibilização junto à coordenação, professores e demais profissionais da escola e, assim, trazer essas questões para discussão, porque na verdade muitas das vezes é mais fácil ignorar ou fazer de conta que não vê ou você não querer se envolver com isso porque realmente tira o profissional da sua zona de conforto (D, 2018).

Novamente, D (2018) ratifica que a proposta pedagógica do PEIF propõe ao professor repensar sua prática, “sair da zona de conforto” (D, 2018). Isso evidencia a ousadia

do Programa e a coragem da Escola Calvoso e de seus professores em adotar o EPA como metodologia de ensino na sala de aula.

Logo, percebe-se que o trabalho da gestora vai além das questões burocráticas e pedagógicas da Escola e adentra uma realidade particular da fronteira, onde, segundo Silva e Torchi (2016), os alunos da Escola, e a comunidade escolar como um todo, necessitam compreender a relevância das línguas presentes em seu repertório comunicativo local, as quais promovem a propagação da interculturalidade, que pode ser ultrapassado pelo multiculturalismo³⁸ e chegar à diversidade cultural, ou seja, são entrelaçamentos complexos, mas que contemplam a realidade fronteiriça em busca de uma identidade cultural. A gestora nesse processo tem como atribuição “mascarada” driblar o preconceito entre os pares e promover a compreensão dos profissionais envolvidos no processo educativo do quão grande representa a missão de educar nessa conjuntura peculiar.

D (2018) prossegue seu discurso sobre a importância da construção da identidade fronteiriça:

Não é porque ele atravessa uma rua que ele deixa sua identidade do outro lado, então ele traz com ele todas as suas dificuldades, todas as suas características e que de certa forma a escola precisa achar uma maneira de valorizar isso. Então o meu papel enquanto gestora é justamente esse, garantir que esse aluno que vem nessas condições seja bem recebido, seja bem tratado e se sinta acolhido, que faça parte dessa escola, não se sentido discriminado (D, 2018).

Ao gestor atribui-se o papel de minimizar as diferenças e levar os envolvidos a compreender a magnitude de sua função enquanto educador de fronteira, conforme enfatiza Sturza (2014):

A exposição à língua (neste caso, ao espanhol, ao português e ao guarani) desperta interesse pela cultura e pela língua do Outro, melhorando a compreensão da diversidade linguística e cultural da própria fronteira onde vivem. Verificam-se importantes mudanças de atitudes na relação com o outro – menos preconceito, desconstrução de imaginários negativos em relação ao país vizinho e mais tolerância para compreender e respeitar as diferenças nas rotinas escolares de cada sistema educacional (STURZA, 2014, p. 6).

Sendo assim, o trabalho da Direção de uma escola de fronteira é permeado pela conscientização da importância do respeito ao “outro”, visando à construção coletiva de uma identidade fronteiriça com respeito às diferenças culturais. Essa mudança atitudinal dentro da

³⁸ Para Peixoto (2009) multiculturalismo representa diferentes modos de ver, sentir, agir e pensar, ou seja, múltiplas culturas presentes na vida cotidiana e coletiva dos povos.

escola pode ser viabilizada por meio de formação continuada, então para D (2018) o Programa trouxe a perspectiva da realização de formação de professores específica para a fronteira.

[...] começamos a partir de 2009, pois a princípio recebíamos a formação da própria Secretaria de Estado de Educação e do Instituto de Políticas Linguísticas que era o IPOL, que foi contratado na época porque esse Projeto, o PEBF era uma das ações do Mercosul, então o IPOL foi contratado pelo Ministério da Educação, pela Organização das Nações Unidas para prestar assessoria nesse momento, para fazer todo o levantamento sociolinguístico para ver realmente qual fluência desses alunos, dessas línguas. Então nós recebíamos uma formação mensal, para nós foi muito importante, vinha o MEC do Brasil e o MEC do Paraguai, a Secretaria de Estado de Educação, a Secretaria do Município tanto de Ponta Porã quanto de Pedro Juan Caballero. Nós estivemos nessa formação bem intensiva por dois anos, até para a gente se vê nesse contexto porque a gente não conseguia. Quando falava isso para nós parecia algo que acontecia longe da gente, ou seja, a gente não se via nessa realidade [...] (D, 2018).

D (2018) relatou, ainda, uma informação importante sobre a mudança de PEBF para o PEIF:

Na sequência nós tivemos a formação continuada pela UFGD, por que daí quando nós fomos ao MEC, foi destinada a formação para as universidades e como aqui a UFMS ainda estava sendo implantada nessa época, então a UFGD foi citada, a princípio seria a Universidade Federal de Corumbá (UFMS/Campus Corumbá), mas daí como ficava muito longe aí a UFGD prestou assessoria por dois anos também para nós, dois anos com formação continuada dos dois países, tanto do Brasil quanto do Paraguai (D, 2018).

Portanto, a mudança de proposição do Programa com a chegada das universidades como parceiras do MEC no desenvolvimento da educação fronteiriça trouxe novo direcionamento ao trabalho desenvolvido na Escola Calvoso, pois deixou de ter apenas uma assessoria pedagógica e formação continuada mensal que era ofertada pelo IPOL para receber uma formação semanal, além do acompanhamento pedagógico ofertado pela UFGD. A sanção da Portaria n.º 798/2012 aportou uma nova percepção ao trabalho pedagógico na fronteira com o acompanhamento da universidade, no caso específico, a UFGD.

Cumprir analisar a diferença entre a formação continuada ofertada em cada momento desde o PEBF até o PEIF para distinguir, dentro da categoria de política de formação continuada de professores, a evolução apresentada pelo Programa ao longo do seu período de execução. Nesse sentido, D (2018) menciona que a SED prestou uma relevante assessoria para o desenvolvimento do *cruce*:

A SED por nos dar todo suporte que precisávamos, como por exemplo, pagou quatro horas a mais para os professores que faziam o *cruce* porque a SED entendeu que naquele momento eles estavam fazendo um planejamento a mais, que seria o da escola do Paraguai (D, 2018).

Como durante o PEBF houve o *cruce*, e para desenvolver o intercâmbio os professores precisavam planejar as aulas que iriam ministrar na escola gêmea paraguaia, a SED ofertou quatro horas aulas a mais aos professores das turmas que aderiram ao PEBF, como um incentivo, pois não havia bolsas de estudo/pesquisa para os professores da escola.

D (2018) salientou que o IPOL, por ser a primeira assessoria prestada na Escola Calvoso, também prestou sua contribuição:

O IPOL no momento que apresentou a proposta à Escola Calvoso e quando possibilitou o diálogo com as demais fronteiras brasileiras, bem como com os profissionais do Paraguai e da Argentina, quando nos proporcionou essa comunicação sobre educação fronteiriça, o IPOL foi essencial (D, 2018).

D (2018) explicitou que a mudança de PEBF para PEIF e a chegada da universidade com a incumbência de desenvolver a formação continuada proporcionou outro momento para a Escola Calvoso:

A UFGD nos deu o embasamento teórico, alguém da nossa localidade que já tem uma pesquisa voltada para a área de línguas, então nós podíamos discutir todas as nossas dificuldades, pensar a nossa prática do dia a dia e propor soluções e ter embasamento teórico para isso. Então cada uma dessas instituições foi importante em um momento diferente do Programa (D, 2018).

Convém acrescentar um dado expresso por D (2018): durante a execução do PEIF/UFGD não foi produzido nenhum material didático para trabalhar com os alunos durante os módulos elencados no Quadro 07, mas, sim, artigos entre os professores participantes da formação continuada (não apenas professores da Escola Calvoso, mas também das demais escolas que participaram do PEIF) que seriam publicados em um livro pela UFGD, o qual ainda não foi divulgado. Sobre a produção de material didático para os alunos, D (2018) informou que este seria o próximo passo a ser delineado no PEIF/UFGD, se não tivesse sido descontinuado o Programa.

D (2018) enfatizou que houve formação continuada para os professores relacionada às línguas guarani e espanhol, durante a assessoria do IPOL, ministrada pelos profissionais vinculados ao Ministério de Educação do Paraguai. Durante a vigência do PEIF/UFGD, por meio dos seus professores e do Centro de Línguas em Guarani, realizou-se a formação em paralelo com os demais módulos ofertados durante os encontros semanais.

Uma informação relatada por D (2018) sobre o desenvolvimento da formação continuada para os professores durante o PEBF sob responsabilidade do IPOL, refere-se aos encontros que eram práticos, compostos pela Equipe de Apoio Técnico da SED, com a equipe do IPOL e com a Equipe do Ministério da Educação do Paraguai, em que se produziam materiais didáticos, elaboravam-se planejamentos que serviriam para o desenvolvimento do *cruce* entre a escola brasileira Calvoso e a escola paraguaia Defensores del Chaco. A entrevistada esclareceu que no PEBF, durante a assessoria do IPOL, o *cruce* ocorreu por três anos consecutivos, de 2009 a 2012, todas as quartas-feiras, e as professoras tinham mais um dia na semana para realizarem o planejamento coletivo, ou seja, entre as professoras brasileiras e paraguaias.

Observou-se que com a proposta da UFGD caminhava-se para um amadurecimento teórico sobre o PEIF, até mesmo com a produção de artigos, enquanto o IPOL propunha o conhecimento prático, mas quase sem a apropriação teórica embutida no PEBF. Logo, pode-se afirmar que a formação continuada promovida pelo PEIF/UFGD trouxe o suporte teórico para os professores da Escola Calvoso, propiciando a reflexão de todo o conhecimento pedagógico dos profissionais que deixaram sua zona de conforto, conforme D (2018), para reaprender a ensinar, agora em uma perspectiva intercultural, como salienta Borges (2014):

E foi pensando na importância da diversidade social e cultural e na necessidade de os professores refletirem sobre essas situações multifacetadas da sociedade, que se constituiu o Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF), como uma das ações necessárias para a construção e o fortalecimento de políticas educacionais voltadas à faixa de fronteira do Brasil, a partir da possibilidade de integração de todos os processos educativos da escola, com vistas à construção de um projeto político pedagógico que tenha como ponto de partida a interculturalidade (BORGES, 2014, p. 8).

Fernandes (2013) evidencia que, com chegada da UFGD como instituição formadora, houve uma mudança significativa atrelada à viabilização de recursos para custear a execução do PEIF na escola, pois “pela primeira vez temos uma visão mais detalhada das ações do Programa e também a possibilidade de ter recursos para o desenvolvimento do programa o que antes era uma das dificuldades encontradas” (FERNANDES, 2013, p. 71). Essa constatação da autora exprime que durante a assessoria prestada pelo IPOL não existia uma clareza das ações desenvolvidas na Escola e dos recursos financeiros empregados. De acordo com Torchi e Silva (2016), com o estabelecimento do PEIF como um Programa vinculado ao Programa Mais Educação e recebendo um recurso adicional via PDDE (custeado

pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, vinculado ao MEC), tiveram recursos diretos na Escola para o desenvolvimento das ações do Programa.

Contudo, Cristofoli (2010) enuncia que nem todas as fronteiras brasileiras aderiram ao PEIF. O Rio Grande do Sul, por exemplo, se recusou a participar do Programa:

Projetos como Escolas de Fronteira podem servir de referência para promover uma maior aproximação entre os países da região. No entanto, como o Rio Grande do Sul não manifestou interesse em participar desse projeto, fica evidente o peso da política partidária federativa. É preciso considerar que a integração regional depende sobremaneira da vontade política de todas as partes envolvidas. Isso reforça minha percepção de uma “mercosulização” fragmentada. De um lado, há recomendações e políticas para incorporação das línguas do MERCOSUL nos currículos escolares, de outro a autonomia de cada país membro ou associado ao considerar importante ou de interesse a adoção dessas recomendações ou a criação de políticas específicas (CRISTOFOLI, 2010, p. 188-189).

Nessa perspectiva, como o então Projeto iniciou em 2008 e finalizou as atividades em 2015, já como um Programa vinculado ao MEC, houve a preocupação em inserir, por adesão, o maior número de fronteiras em toda a faixa de fronteira brasileira. Mas, estados como o Rio Grande do Sul que não aderiram, reforçam a teoria de Cristofoli (2010) de que a forma de fazer política em cada estado, e, também, em cada país, pode impulsionar, ou não, uma política supranacional, como é o caso das ações vinculadas ao SEM.

Nesse sentido, outro aspecto a ser observado paira sobre a produção de material de formação. De acordo com os “Eixos organizadores e estratégias”, mais especificamente o Eixo 3 que trata da “Formação continuada dos profissionais da educação básica sob a coordenação das Universidades”, presente no Portal do MEC sobre educação integral (material disponibilizado nos Anexos), o qual não se representa como um documento orientador nem é contemplado pela Portaria n.º 798/2012, mas traz informações relevantes sobre a organização do Programa, um dos objetivos da escola de fronteira que fizesse adesão ao PEIF era contribuir para o repositório dos materiais de formação. Pela informação prestada por D (2018), o previsto nesse eixo não foi atendido, pois não houve produção de conteúdo para formação de professores nem os artigos elaborados sobre as experiências com a educação fronteiriça foram publicados até o presente momento. Ainda no Eixo 3, salienta-se que as ações do PEIF deveriam estar articuladas com o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), porém em nenhum momento este foi mencionado pela entrevistada, mesmo sendo questionada sobre os envolvidos com o PEIF na escola. Dessa forma, apresentou-se mais um item sem contemplação no PEIF entre Brasil e Paraguai.

A realidade exposta por D (2018) demonstra que o PEIF apresentou diferenças significativas com a chegada da UFGD, principalmente vinculadas à formação continuada ofertada para os professores com uma periodicidade maior de encontros, que passaram a ser semanais. Contudo, a ausência do *cruce* representou uma perda grande para a Escola Calvoso e para a fronteira sul mato-grossense do Brasil com o Paraguai, porquanto deixaram de ocorrer as trocas entre professores brasileiros e paraguaios, revelando a descontinuidade da integração intercultural entre os dois países.

Essa realidade expressa na fronteira pesquisada contradiz o Artigo 2º, inciso II da Portaria n.º 798/2012, que apresenta como um dos princípios do PEIF a promoção da interculturalidade entre as nações pela convivência e atuação conjunta de docentes, no caso os brasileiros e paraguaios, nas escolas interculturais por meio do *cruce*. Sendo assim, o PEIF não figurou uma política de formação continuada de professores eficiente, pois não ocorreu o *cruce* durante sua vigência, além de apenas uma escola ter alterado seu PPP e aderido ao EPA como metodologia de ensino.

Em aspectos legais, salienta-se que essa parceria do MEC com as universidades para a execução do PEIF ocorreu antes da publicação do Decreto n.º 8.752, de 9 de maio de 2016, o qual dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, mencionada anteriormente.

O referido Decreto apresenta no Artigo 3º os objetivos dessa política nacional, destacado pelo inciso II, em que se evidencia a necessidade progressiva de qualidade na educação básica com a expansão da qualificação dos profissionais da educação.

II - induzir avanços na qualidade da educação básica e ampliar as oportunidades de formação dos profissionais para o atendimento das políticas deste nível educacional em todas as suas etapas e modalidades, e garantir a apropriação progressiva da cultura, dos valores e do conhecimento, com a aprendizagem adequada à etapa ou à modalidade cursada pelos estudantes (BRASIL, 2016).

Observa-se que o PEIF finalizou suas atividades em 2015 e o Decreto foi publicado em 2016, logo, a proposta do Programa poderia ter tido continuidade, considerando a formalização do regime de colaboração entre os sistemas de ensino em consonância com o previsto no PNE. Entretanto, não houve interesse governamental em continuar o PEIF ou algum outro Programa específico para a região de fronteira.

Apesar de o PEIF encerrar suas atividades vinculadas ao MEC em 2015, D (2018) elenca pontos positivos e negativos advindos com o PEIF para a Escola Calvoso e, percebeu-se em sua resposta, que a construção da identidade na diversidade cultural em que a Escola

está inserida foi o aspecto realmente desafiador do Programa, visto como positivo por D (2018): “eu acho que só o fato da escola conseguir se olhar, e se vê nessa diversidade já é um ponto positivo, porque embora pareça natural isso, a pessoa que está ali envolvida nesse cotidiano, nessa rotina, ela não percebe isso” (D, 2018).

A entrevistada ainda declarou que, por conta do desafio apresentado com a adesão ao PEIF, sentiu necessidade de voltar à universidade. Por isso, ela cursou Mestrado em Linguística, em que estudou o Programa PEBF, enfatizando “eu fui assim com a cara e a coragem, depois de tantos anos que eu não tinha contato. Isso tudo para eu discutir essas questões e para poder entender a realidade em que a escola está inserida, para poder argumentar com o professor” (D, 2018). A necessidade de estudar para melhor compreender o processo em que está inserida representou uma ruptura com a educação tradicional até então presente na Escola Calvoso, bem como nas demais escolas de fronteira. Sendo assim, cabe elencar a visão de Quadros (2014, p. 69) sobre essa mudança:

Vale destacar que o modelo disciplinar escolar tradicional, que serviu como base até o momento para nossa formação, necessita ser pensado e repensado, pois as habilidades e competências exigidas pela sociedade contemporânea são mais complexas e exigem o rompimento com o velho modelo escolar. A interdisciplinaridade exige, dessa forma, romper com os olhares e práticas previsíveis, fixas, alicerçadas nos limites fronteiriços impostos pelo modelo disciplinar.

O trabalho interdisciplinar proposto pelo EPA implicou em uma mudança drástica na prática pedagógica da Escola, como enfatizou Quadros (2014). Dessa maneira, D (2018) sentiu necessidade de voltar aos estudos e se especializar em nível de mestrado. Isso pode ser evidenciado por meio do posicionamento de Tardif (2000, p. 7-8) ao relatar que “a profissionalização pode ser definida, em grande parte, como uma tentativa de reformular e renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor e de educador”, ou seja, o professor precisa buscar o conhecimento para melhor conduzir sua profissão, conforme fez D (2018) ao revelar que sentiu necessidade de voltar à universidade.

Outro item considerado benéfico por D (2018) é que “a escola se tornou referência nessa prática [EPA], embora tenhamos entrado bem depois [PEBF]” (D, 2018). A entrevistada relaciona a adesão tardia da escola (2008), devido ao início do Programa entre Brasil e Argentina em período anterior, como informado nos capítulos anteriores.

D (2018) ainda reforça: “as pessoas olham a escola hoje com outros olhos, e isso também é um ponto positivo, nós nos tornamos referência, mas nós também crescemos juntos com o Programa, as nossas atitudes foram mudando e fomos nos adaptando e fomos

evoluindo” (D, 2018). A ideia de trabalhar com o EPA faz da Escola um exemplo para a aprendizagem significativa. Segundo Quadros, Lemos e Garcia (2016, p. 26), essa metodologia visa trazer o aluno para o centro do processo de aprendizagem: “a pedagogia de projetos tem como proposta um novo sentido à pesquisa como princípio educativo e científico e o papel ativo do aluno como sujeito da aprendizagem e do professor como orientador na construção dos saberes”.

O último aspecto assertivo elencado por D (2018) relaciona-se à presença e à participação das famílias na vida escolar dos filhos:

Nós não temos problemas nas reuniões pais, eles participam maciçamente, a nossa comunidade é muito participativa, os nossos pais são muito presentes. Nas reuniões que a gente faz, nós temos muitos pais, a quadra lota, eu não posso reclamar, é lógico que não é 100%, mas, em relação às outras escolas, nós temos uma presença muito significativa dos pais. E, pela quantidade de alunos que nós temos também a representatividade é muito boa, eu não posso reclamar. Eu acredito que isso também seja um ponto positivo (D, 2018).

Sobre essa temática Fernandes (2013) salienta que as famílias quando chegam à escola de fronteira participante do PEIF, por se identificarem em sua diversidade cultural, apresentam comportamento de pertencimento ao local em que se encontram: “[...] reuniões de pais, eventos culturais na escola, e até mesmo no dia a dia na escola os pais chegam à secretaria da escola e falam em espanhol e sabem que serão compreendidos e percebem que tem sua identidade cultural reconhecida e respeitada por todos na comunidade escolar” (FERNANDES, 2013. p. 55).

Já sobre os pontos negativos, D (2018) relata em primeiro lugar “o fato de ele [o PEIF] ter parado, terminado, de não ter sido dado sequência a tudo aquilo que foi proposto” (D, 2018). Um fato curioso acerca da finalização do PEIF como uma política educacional vinculada ao MEC recai sobre o fato de que não houve a revogação da Portaria n.º 798/2012 nem uma explicação formal do governo federal sobre a descontinuidade do Programa.

Para Beck et al. (2016), com a saída do Paraguai do Mercosul em 2013, cessou o *cruce* realizado pela Escola Calvoso (Brasil) com a Escuela Defensores del Chaco (Paraguai), mas a Escola Calvoso continuou participando apenas da formação continuada ofertada pela UFGD. Esta é a última das justificativas encontradas pelos autores para a descontinuidade do PEIF, todavia, nenhuma informação oficial foi dada.

Um segundo tópico desfavorável apresentado por D (2018), relaciona-se à falta de comprometimento por parte do poder público com a continuidade das políticas educacionais.

Outro ponto negativo é o descaso com que as autoridades lidam com essas questões, principalmente as autoridades relacionadas à educação, eles não olham para nós como uma cidade de fronteira, como uma diversidade, que tem que ter uma atenção diferenciada, a gente não quer ser melhor que os outros, mas nós somos diferentes (D, 2018).

D (2018) complementa, exemplificando:

Você incluir não é tratar todo mundo igual é justamente você tratar diferente aquele que é diferente, porque o fato de você tratar todo mundo igual, você não está incluindo ninguém. Infelizmente as políticas educacionais no Brasil são assim. Olha, um exemplo claro disso é a questão do espanhol que foi tirado, então isso para nós vai ser muito ruim e a gente não foi ouvido (D, 2018).

Nesse sentido, a falta de comprometimento do governo pode prejudicar o desenvolvimento do Programa na prática, mas a realidade da Escola Calvoso, pelo relato de D (2018), foi diferente, pois, mesmo com o término das ações vinculadas ao MEC, ela continua trabalhando com o EPA e os mapas conceituais. Pereira (2016) relata que uma das maiores dificuldades está no descompasso entre as ações planejadas e aprovadas no Comitê de Formação Continuada das Universidades (COMFOR) e a liberação do MEC para inserir os planos de trabalho no sistema para, assim, viabilizar o recurso para a continuidade das ações em 2015 – ano marcado pela descontinuidade do Programa no país.

O último tópico negativo apresentado por D (2018) tem relação direta com o relatado anteriormente, porque trata da necessidade de cada governo em estabelecer políticas de governo, e não políticas para a educação.

Outro ponto negativo é a falta de sequência com as políticas de educação, cada governo que entra muda de novo, às vezes quer fazer a mesma coisa de um jeito diferente, com outro nome, então isso acaba com a gente, acaba com o nosso trabalho aqui na escola (D, 2018).

Essa realidade expõe a fragilidade do sistema educativo brasileiro e oferece a oportunidade para que os governantes possam delinear políticas de interesse, e não políticas que busquem a melhoria da qualidade do ensino no país. O que é alegado por D (2018) vai ao encontro da afirmativa de Silva (2018) ao relatar que no Brasil há políticas de governo, e não políticas para o desenvolvimento do país.

A entrevistada mencionou como primeiro ponto negativo a falta de continuidade das ações do PEIF na fronteira do Brasil com o Paraguai, mas, apesar da descontinuidade desta política supranacional no âmbito do MEC e sem um encerramento formal, D (2018) evidencia

que na Escola Calvoso houve avanço na qualidade da educação a partir da adesão da Escola ao PEIF. Ela, ainda, justifica:

[...] porque não tem como não ser melhor se você repensa sua prática, eu falo que só o fato do professor parar para pensar “será que meu aluno está aprendendo com isso aqui?” Ou o fato dele [professor] se sentir pressionado, pois tem vezes que a criança faz uma pergunta tão extraordinária que o professor é obrigado a ir na onda dela [estudante] (D, 2018).

Sobre o trabalho desenvolvido com o PEIF pelos professores, Borges (2014) enfatiza:

[...] torna-se importantíssimo que os professores conheçam e valorizem as realidades locais, levando em conta os aspectos históricos, socioculturais, linguísticos e identitários das comunidades, uma vez que esse conhecimento é importantíssimo para o desenvolvimento de atividades educacionais e para a construção de propostas pedagógicas que respeitem e valorizem esses diferentes aspectos (BORGES, 2014, p. 10).

D (2018) complementa que:

[...] com a metodologia de projetos e com o mapa conceitual é possível o aluno mesmo, que a gente adota uma metodologia baseada na teoria de Ausubel, ele vai estabelecendo os subsunçores. Então quando ele [o aluno] é capaz de estabelecer essa relação entre o que ele sabe e o que ele quer aprender, então isso se torna muito mais fácil, a aprendizagem do aluno se torna significativa. E a partir do momento em que o aluno consegue fazer isso ele consegue aprender qualquer coisa, de qualquer forma que você passe porque ele já sabe, é um desenvolvimento cognitivo na verdade que ele vai adquirir (D, 2018).

A situação retratada pela entrevistada pressupõe um avanço imenso na aprendizagem significativa dos estudantes, o que reforça o posicionamento apresentado por Silva (2014):

Os projetos de aprendizagem trazem uma concepção curricular diferenciada e devem envolver toda a comunidade escolar. Isto significa que não basta este ou aquele professor, ou esta ou aquela turma, estarem envolvidos, pois esse é um programa que provoca a busca pela filosofia de educação da escola, provoca o debate em torno da proposta curricular e, ainda, a concepção de educação que estes profissionais e as famílias têm e desejam para os educando ali matriculados (SILVA, 2014, p. 26).

Nessa perspectiva, a metodologia propõe uma sensibilização de toda a comunidade escolar, cujo aluno encontra-se no centro do processo de aprendizagem, e não o professor; é um ensino inovador e ao mesmo tempo atraente aos olhos do aluno que descobre na pesquisa uma forma de adquirir conhecimento.

Esse trabalho com os mapas conceituais e o EPA, apesar de ser inovador para a Escola Calvoso, já é tema de estudos e de difusão, representando uma metodologia inovadora presente nos estudos de Moreira (2013), como mencionado anteriormente. Para o autor, “se o ensino for potencialmente significativo, ou seja, procurando facilitar, promover a aprendizagem significativa, o aluno, se apresentar a necessária intencionalidade, poderá progredir na direção dela” (MOREIRA, 2013, p. 11).

Assim, D (2018) considerou um avanço expressivo a adoção do EPA e dos mapas conceituais como metodologia de ensino na Escola Calvoso e, por esse motivo, houve a continuidade das ações do PEIF na Escola, mesmo com seu encerramento não oficial em 2015. D (2018) reforçou:

Bem, acho que uma delas é a própria metodologia que a gente manteve, a maneira como nós trabalhamos a metodologia de projetos através de mapas conceituais foi uma das razões inclusive para a escola se tornar ensino médio em tempo integral porque já havia um trabalho em relação a isso, já havia a pré-disposição da unidade em aceitar, já havia um grupo de professores que trabalhavam com isso, que tinham interesse em permanecer na escola, que tinham interesse em aderir a esse novo programa (D, 2018).

E complementou:

[...] outro momento é a implantação do ensino médio em tempo integral, porém, nós continuamos trabalhando com a metodologia de projetos baseado nos mapas conceituais, isso eu acho que é uma coisa que a formação continuada desde a época do IPOL trouxe para nós. Hoje não se desenvolve o PEIF apenas do 1º ao 5º ano, mas contempla a escola como um todo [do 1.º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio] (D, 2018).

Ou seja, a maior melhoria com a execução do PEIF está na adoção do EPA como metodologia de ensino pela Escola – vigente até os dias atuais. Esse é o grande diferencial da Escola Calvoso na região. D (2018) explicita que o trabalho com essa metodologia trouxe muitos benefícios para a Escola, dentre os já elucidados pela entrevistada, apresentou mais um ainda não pontuado: “melhorou a questão da indisciplina, porque o aluno está com interesse naquela aula, ele está tentando fazer, ele quer sempre trazer uma coisa [informação] nova” (D, 2018).

Para Sturza (2014), o trabalho com o EPA proporciona momentos de reflexão dos caminhos a serem trilhados em busca do conhecimento pelo aluno, com a mediação do professor. Por esse motivo, o estudante se sente envolvido por ser uma forma de aprender dinâmica, ocasionando a diminuição da indisciplina no ambiente escolar. Sturza (2014) complementa: “a metodologia utilizada permite que os professores desenvolvam novas

estratégias para ensinar, a partir de uma questão de interesse das crianças” (STURZA, 2014, p. 27).

Sendo assim, a Escola Calvoso propunha uma prática pedagógica que era oposta ao que se desenvolvia nas demais escolas da cidade. Porém, seus alunos se apropriaram dessa maneira de desenvolver o processo de ensino e aprendizagem, o que fez a Escola continuar com essa metodologia, mesmo com o fim do PEIF vinculado ao MEC em 2015.

D (2018) finaliza relatando um desenvolvimento importante no perfil do alunado e do professor que atua na Escola:

Cada vez que ele [aluno] vai pesquisar traz conhecimento, isso é o que a gente ganhou além da questão da identidade da escola, além da questão da escola se ver dessa maneira, o reconhecimento do trabalho desenvolvido aqui, a mudança na postura do profissional e conseqüentemente do aluno é um dos maiores ganhos que nós tivemos (D, 2018).

Ainda sobre o EPA na Escola, D (2018) acrescentou que a relação da Escola Calvoso com a SED, ao adotar essa metodologia como uma prática oficial em sala de aula apesar do término do PEIF/UFGD em 2015, é amistosa. A título de conhecimento, a REE possui um Programa próprio em que prevê uma metodologia específica intitulada de “Além das Palavras”³⁹. Posto isso, D (2018) demonstra quais são os profissionais da Escola:

A princípio nós tínhamos dois programas que nós fazíamos parte, o PEIF e o Programa Além das Palavras (programa do governo estadual). O Programa Além das Palavras era completamente contrário ao PEIF. É tudo muito metódico e na época nós tivemos que escolher porque entrou em conflito, o professor não dava conta de fazer nem um nem outro. Então nós entramos num consenso em uma reunião junto com a Secretaria de Estado e nós optamos pelo PEIF, pela metodologia de projetos do PEIF (D, 2018).

D (2018) evidenciou que o diálogo com a SED para continuidade da metodologia proposta pelo PEIF, o EPA, foi tranquila, até mesmo pelos resultados apresentados pela Escola Calvoso no Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB):

Olha e nosso IDEB do fundamental I é o melhor do município, nós temos nota 6,0 no ensino fundamental. Então enquanto não houve queda no IDEB,

³⁹ Com o objetivo central de melhorar a qualidade do ensino nas escolas do Mato Grosso do Sul é que foi desenvolvido o programa “Além das Palavras”. A proposta do programa [...] é capacitar, assessorar e acompanhar professores licenciados ou bacharéis em Pedagogia, no ensino das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, contemplando o uso de metodologia específica, material didático próprio, valorizando as atividades que possibilitam o uso de material concreto, o cotidiano dos educandos e os descritores, ou seja, as habilidades inseridas no desenvolvimento dos exercícios utilizados nas Avaliações Nacionais dos conteúdos das disciplinas citadas (BERNARDO, 2012, p. 02).

a gente conseguiu manter e os nossos alunos, a comunidade está satisfeita, então significa que isso é positivo e nós não estamos deixando de cumprir o Referencial, pelo contrário, a gente vai muito além do Referencial, porque o projeto de pesquisa ele vai a todo momento sendo modificado, sendo articulado interdisciplinarmente e isso é muito rico, então o aluno acaba tendo um conhecimento muito maior do que seguir só o Referencial (D, 2018).

Ainda que o resultado do IDEB seja composto por variáveis que independem de uma ação específica, mas resultante de um conjunto de ações, observou-se que houve um crescimento de praticamente um ponto percentual no IDEB da Escola em oito anos (2009-2017), Segundo o INEP (2018), Coincidentemente, parte desse período vigorou o PEIF (2009-2015) e a Escola atingiu a meta projetada para o ano de 2017.

Logo, o PEIF como uma política de formação continuada de professores atuantes em região de fronteira apresentou para a Escola Calvoso como palavra-chave a interculturalidade, desde sua concepção no antigo PEBF. Sendo assim, o trabalho proposto pelo Programa perpassa a sensibilização dos envolvidos – pais, alunos, professores e demais profissionais envolvidos no processo educacional – para que haja a valorização das culturas buscando trabalhar o bilinguismo/multilinguismo e as questões interculturais dentro da escola participante do Programa (BRASIL, 2008).

Lorenzetti (2016) afirma que o Programa, por si só, já se caracteriza como uma política de formação de professores e, por meio da pesquisa desenvolvida neste trabalho de tese, mais especificamente na Escola Calvoso, vê-se o PEIF como uma perspectiva de integração intercultural, pois, como já dito, na fronteira há especificidades distintas do restante do Brasil, como a língua, no caso da localidade estudada a língua portuguesa, o guarani e o espanhol, além da cultura e do aspecto social. Essas peculiaridades fronteiriças demonstram a amplitude na abrangência do PEIF, pois tenciona equilibrar as diferenças entre os povos valorizando a cultura, a língua e a sociedade fronteiriça:

Embora estes três aspectos ocorram efetivamente juntos, esta partição permite entender os ganhos que há para as crianças não só em conhecer usos da língua, mas ainda em desenvolver vínculos pessoais concomitantemente ao aprendizado destes usos. O medo, produto do desconhecimento do outro, se converte em curiosidade, surpresa e vontade de aproximação a partir de experiências conjuntas significativas (BRASIL, 2008, p. 18).

Assis (2016) enfatiza que o aspecto intercultural presente no PEIF perpassa a questão linguística e, também, justifica o fato da fronteira do Brasil com o Paraguai ser multilíngua:

O núcleo do Programa é prática da interculturalidade e a noção expandida de bilinguismo tendo em vista que nessa faixa de fronteira os idiomas vão muito além do espanhol e português, sendo muito presentes o guarani, aimará, quéchua, entre outros. Nesse sentido, as escolas parceiras participantes do PEIF desenvolvem projetos interculturais (ASSIS, 2016, p. 90).

Já Silva e Torchi (2016) reforçam a diversidade cultural como forma de garantir o envolvimento intercultural entre as escolas:

A diversidade cultural presente na escola deve ser entendida e valorizada para que os alunos compreendam que é importante terem outras línguas no seu repertório comunicativo local. O trabalho baseado na interculturalidade é fundamental, pois dessa forma a criança e o jovem perceberão que eles estão num espaço que respeita o diferente e que promove os encontros culturais. Desta forma, pensar interculturalmente é ultrapassar a noção do multiculturalismo para entrar na esfera da diversidade cultural presente na escola da fronteira. Muito mais que afirmar a existência de múltiplas culturas que não se tocam no cotidiano escolar, é necessário pensar as possibilidades de entrelaçamentos complexos entre as diversas culturas [...] (SILVA; TORCHI, 2016, p. 165).

Sendo assim, a Escola Calvoso teve papel primordial no desenvolvimento do trabalho intercultural dentro do PEIF, pois possuía diversidade e bagagem cultural únicas, além de sentimentos de superioridade e inferioridade, aceitação e exclusão embutidos no preconceito presente na fronteira (SILVA; TORCHI, 2016). No entanto, o PEIF repercutiu de modo insuficiente nas demais escolas participantes.

Portanto, a Escola Calvoso obteve êxito na execução do PEIF, visto que aderiu ao PEBF ainda em 2009, e realizou as alterações na proposta pedagógica da Escola, adotando o EPA como metodologia de ensino e promovendo o *cruce* com a escola paraguaia. Observa-se, porém, que a chegada do PEIF/UFGD não oportunizou o intercâmbio, mas trouxe fundamentação teórica aos profissionais da Escola que já estavam desenvolvendo o Programa antes da Portaria n.º 798/2012. Não obstante, as demais escolas participantes do PEIF/UFGD, de acordo com o Quadro 06, não tiveram a mesma experiência da Escola Calvoso, justificando o impacto negativo do PEIF, em linhas gerais, na fronteira sul mato-grossense do Brasil com o Paraguai.

Esse aspecto desfavorável decorre do fato de a promoção da interculturalidade e da construção da identidade fronteiriça demandar tempo, no caso do PEIF foram três anos, considerado um período insuficiente para a efetivação de uma política e a análise de seus impactos. Trata-se, então, de um processo de adequação complexo que o Programa exige e

que não pode ser executado de maneira singela nas escolas sem trazer mudanças significativas na metodologia de ensino e na concepção do processo de ensino e aprendizagem.

Na próxima seção, inicia-se o relato da experiência com o grupo focal, do qual fizeram parte professores que atuaram diretamente com o PEIF na Escola Calvoso para, assim, estabelecer as possíveis relações com o que já foi exposto por Silva (2018), Torchi (2018) e D (2018), além do exposto na literatura acadêmica sobre o assunto abordado.

4.4. A formação continuada e a experiência dos professores

Inicialmente, cabe salientar que os profissionais que aceitaram participar deste grupo focal atuaram efetivamente no PEIF executado na Escola Calvoso, obedecendo ao critério de seleção estabelecido nesta pesquisa de tese (MORGAN, 1988). A análise de conteúdo (BARDIN, 2016) servirá para comparar com as informações já apresentadas até o momento, bem como oportunizará a comprovação se o PEIF trouxe impacto positivo para a política de formação de professores na região de fronteira.

As primeiras indagações feitas ao grupo focal não se enquadram na categoria de análise estabelecida neste capítulo, a política de formação continuada de professores, mas contribuem para o melhor entendimento do universo presente na Escola Calvoso. Para tanto, foi solicitado às professoras que falassem, brevemente, sobre a experiência de cada uma com o PEIF, para que se construa uma condição favorável à participação de todos os componentes, criando um ambiente confortável e propenso ao diálogo sobre o tema (GATTI, 2005). Ao propor esse momento, T (2018) iniciou relatando que:

A nossa experiência com o PEIF teve início no fim de 2008 quando começamos a fazer o levantamento sociolinguístico e efetivamente com o curso iniciou em 2009. Para nós foi uma experiência que mudou completamente a postura em relação a várias situações, não só em relação à formação continuada que na sequência a gente já passou a ter, mas em relação à própria postura do professor com relação ao aluno, ao tipo de aluno que nós recebemos, as dificuldades que esse aluno traz para a escola, porque ele é falante do espanhol, do guarani como língua materna e isso causa uma série de situações no contexto escolar que antes nós não prestávamos atenção (T, 2018).

T (2018) acrescentou:

E quando a gente passou a fazer o levantamento sociolinguístico e aí perguntar para esses alunos qual língua que eles falavam, qual eles tinham mais domínio e até mesmo presenciar no contexto da família, porque com o levantamento sociolinguístico nós também visitamos as famílias desses alunos, então percebemos que a dificuldade era grande. E aí foi todo um movimento que a escola passou a desenvolver, não só em relação aos professores, a solicitação junto a Secretaria por formação continuada, foi trazer a comunidade para discutir essas questões. Tudo isso mudou completamente a rotina da escola tanto que nós tivemos que reestruturar todo o nosso Projeto Político Pedagógico justamente para contemplar essa metodologia que hoje atende até o 3.º ano do ensino médio (T, 2018).

Torchi e Silva (2016) e Pereira (2016) enfatizam que o levantamento sociolinguístico representou um momento de reflexão sobre a importância da língua e da cultura nesse processo educacional. Já Lima (2018) evidencia que a língua apresenta uma questão de extrema relevância e por isso merece políticas específicas:

Deste modo, o constante confronto e a mistura entre as línguas e também entre os falantes faz da fronteira um local de enunciação de línguas e de produção de saberes, que demanda novos modos de abordagem, o que, por si só, traz uma necessidade de se colocar o fato linguístico dessas regiões para dentro do debate político (LIMA, 2018, p. 56).

Destarte, a iniciativa de políticas educacionais próprias para a fronteira, como a Portaria n.º 798/2012 que institui o PEIF como um Programa, figura como um aporte para a realidade peculiar dessa localidade. Ao envolver os países membros do Mercosul por meio do SEM, apresenta um avanço ao processo de integração regional.

Na sequência, a Articuladora do PEIF, denominada de A (2018), tomou a palavra e relatou:

Eu iniciei aqui na escola em 2011, já tinham feito todo o questionário, o levantamento já estava bem avançado. Então eu comecei como articuladora aqui, que no caso seria acompanhar o desenvolvimento do Programa junto com os professores, auxiliar elas [professoras] na questão do desenvolvimento da pesquisa de campo, na prática, transformar teoria em prática. Eu cheguei a vivenciar até um momento que eles ainda faziam cruze, quando os professores saíam daqui e iam para o Paraguai. Então esse trabalho na minha visão quando eu cheguei e agora que eu avancei um pouco mais, ele é inovador, ele é bem diferente daquilo que a gente está acostumado, no início ele foi um desafio (A, 2018).

Nesse momento, P1 (2018) interrompeu A (2018) e declarou:

Exatamente, agora eu pego a fala da A (2018), porque o ano que eu entrei aqui foi o mesmo ano da A (2018) e eu, como professora regente, já entrei trabalhando na alfabetização. Eu, uma professora que vem de uma escola tradicionalíssima, então quando eu cheguei aqui eu caí em desespero a ponto

de chegar e falar para A (2018), que era minha articuladora, eu não quero mais isso aqui, não sei trabalhar isso, isso é difícil (P1, 2018).

Percebe-se na fala de A (2018) e P1 (2018) que o PEIF expressou uma grande mudança na prática pedagógica do professor em sala de aula, pois trouxe um novo olhar para a realidade de fronteira, conforme Haygert e Sturza (2015) afirmam.

Assim, o Programa de Escolas Interculturais de Fronteira, enquanto política linguística, visa a expansão das fronteiras a partir de um projeto que propõe por em contato professores e alunos [...] para o desenvolvimento de atividades interculturais em que se promovam as línguas nacionais (HAYGERT; STURZA, 2015, p. 6).

Na ocasião, EF (2018) interrompeu e complementou:

Eu faço as minhas palavras as de “P1”, porque como sou professora de Educação Física sentia muito medo, mas eu vejo que [essa metodologia] forma aluno crítico, um pesquisador e um aluno que tem autonomia. Isso é muito bom para os alunos. Com o olhar de educadora física, o PEIF trouxe a possibilidade do aluno ver as coisas com outros olhos (EF, 2018).

AE (2018) enunciou:

Eu, como professora de Artes, para mim foi algo novo, desafiador e muito. Eu comecei aqui na escola em 2011, eu peguei esse momento do curso que foi maravilhoso para mim, eu achei incrível esse momento dos professores trocarem, onde os professores da Escola Calvoso iam até a escola do Paraguai, para os do Paraguai virem aqui dar aulas, achei isso muito bom, inovador (AE, 2018).

Cumprir informar que, como algumas das professoras participaram do PEBF e, posteriormente, do PEIF, houve momentos em que as respostas se referiam à prática do PEBF, como foi o caso do expresso por AE (2018).

Já P2 (2018) relatou: “trabalhei com o PEIF desde o início aqui na Escola, eu ia no Paraguai e os professores de lá vinham para cá. Eu não tive muita dificuldade porque eu falo o espanhol e falo o guarani, então eu não tive muito problema com os alunos” (P2, 2018). Nesse momento, houve a interrupção da fala de P2 (2018) por P1 (2018), que acrescentou:

Eu trabalhava com o 1.º ano, a alfabetização, então você imagina eu ter que trabalhar uma metodologia diferente onde eu tenho que alfabetizar essas crianças. Então foi muito importante para mim a presença da articuladora do PEIF, porque o meu interesse e a minha vontade, a minha curiosidade de ver se ia dar certo e deu certo, tanto que temos aí resultado de aluno que hoje estão no 9º ano, no médio, e você vê a diferença do nosso aluno daqui dessa escola para os de outra escola. Então deu certo (P1, 2018).

CP (2018) concordou com todas as demais professoras. A mudança de metodologia realmente foi a maior dificuldade enfrentada pela Escola Calvoso durante o processo de adequação ao PEIF pelos profissionais envolvidos. Em grande parte, os estudos sobre o Programa não abrangeram os obstáculos relacionados à prática pedagógica em sala de aula, conforme Haygert e Sturza (2015) evidenciam:

Esse Programa coloca em funcionamento muitos sentidos no que se refere ao ensino e aprendizagem, que não são discutidos nos documentos. Em meio a todas as ações propostas nos “papéis”, encontram-se professores e alunos, sujeitos fronteiriços, que estão reorganizando seu pensamento com relação a muitas questões (HAYGERT; STURZA, 2015, p. 12).

Ao retomar a categorização estabelecida nesta pesquisa de tese, indagou ao grupo quais formações continuadas específicas para educação de fronteira elas participaram ao longo da vida profissional. Todas foram unânimes em afirmar que apenas a formação do PEBF e a do PEIF estavam relacionadas à educação fronteira e que foi essa formação que mais chamou a atenção de todas. Nesse instante, CP (2018) salientou que:

O PEIF, a sua metodologia o desenvolvimento da criança nesta formação foi o que mais me chamou atenção, a aprendizagem mesmo, não era aquela aprendizagem mecânica, era uma aprendizagem que ia além, em que a criança procura o saber dela, isso que mais me encantou, pois parte da criança e não do professor (CP, 2018).

Todas as participantes do grupo disseram que houve outras formações, mas não relacionadas à educação de fronteira, como o Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (GESTAR)⁴⁰ e o Projeto Além das Palavras. Ambas as formações se encaixam na proposta das Diretrizes Curriculares para Formação Inicial e Continuada de Professores, prevista na Resolução MEC/CNE n.º 02/2015, Artigo 16.

A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (BRASIL, 2015).

⁴⁰ O Programa Gestão da Aprendizagem Escolar oferece formação continuada em Língua Portuguesa e Matemática aos professores dos anos finais (do sexto ao nono ano) do ensino fundamental em exercício nas escolas públicas.

Elas também se encontram em consonância com a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, sancionada pelo Decreto n.º 8.752/2016, citado anteriormente. Logo, apenas em 2016, normatiza-se o regime de colaboração entre os entes federados, mas, desde 2012 com a instituição do PEIF pela Portaria n.º 798/2012, havia a parceria entre MEC, universidades e escolas públicas para o desenvolvimento de ações educacionais na fronteira.

Outrossim nota-se que o PEBF e o PEIF foram as únicas políticas de formação continuada de professores específicas para a região de fronteira, comprovando que as ações educacionais fronteiriças se limitaram aos Programas vinculados ao SEM, mediante acordo firmado no âmbito do Mercosul.

Nesse sentido, as professoras do grupo focal enfatizaram o significado da formação continuada do PEIF. AE (2018) foi a primeira a relatar que “tirar a gente da zona de conforto, é uma das primeiras coisas” (AE, 2018). Já P1 (2018) completou: “total transformação, acredito eu dentro da educação” e EF (2018) enfatizou “uma mudança de visão”. Mas A (2018) foi além e disse:

[...] fazer você respeitar as diferenças culturais, porque antigamente ficava preso “Brasil é Brasil”, acho que isso foi o que mais me marcou. É você ver que não é Brasil, é uma fronteira. E você tem várias culturas diferentes dentro de uma sala de aula (A, 2018).

P1 (2018) pediu novamente a fala e acrescentou:

E havia um pecado muito grande também em relação a nós professores da alfabetização, porque, quando eu cheguei aqui, nós tínhamos muitas crianças do Paraguai, e antigamente eu tinha uma certa visão “se ele não me entende aí o problema é da criança” e o PEIF fez eu mudar a visão (P1, 2018).

As demais – CP (2018), P2 (2018) e T (2018) – concordaram com a colega e ratificaram que havia preconceito com o aluno paraguaio, mas, com o desenvolvimento do PEIF, essa situação foi se modificando e chegou-se à compreensão de que, na fronteira, brasileiros e paraguaios formam um só povo, pois é uma única fronteira. Essa afirmação coletiva reforça o ideário de Sturza e Hatsch (2018):

A fronteira configura-se como um espaço social; um espaço real, e, também, um espaço que se significa simbolicamente. Logo, a necessidade de pensarmos a fronteira não apenas como um espaço geográfico configurado pelo contato, permeabilidade, troca, mistura, hibridismo, mestiçagem cultural e étnica que se estabelecem nessa zona. Mas como uma rica e completa soma dos mais diversos fatores, dentre eles o linguístico (STURZA; HATSCH, 2018, p. 88).

Com relação ao preconceito entre brasileiros e paraguaios, situação comum na fronteira, houve uma quebra de paradigma, com a adesão ao PEIF, a qual Haygert e Sturza (2015) relatam:

Grande parte dos professores e alunos envolvidos no PEIF, em algum momento, sentiram-se ou se sentirão “divididos” entre a visão do outro como invasor do “seu território” ou somente como o outro, alguém de língua e cultura diferente com quem tem muito a aprender e, também, muito a ensinar (HAYGERT; STURZA, 2015, p. 12).

A visão preconceituosa da fronteira, tanto de quem reside quanto das pessoas que vêm de fora, por conta da cultura e da língua diferentes, representa uma situação comum na vida escolar das crianças, as quais sofrem violência psicológica e, ainda assim, em meio à dificuldade, conseguem transpor as barreiras e superar os desafios. Essa realidade se aplica principalmente às crianças paraguaias que estudam no Brasil. Desse modo, Pereira (2014) enfatiza que o preconceito está implícito no cotidiano das pessoas e que os paraguaios só buscam uma vida melhor para suas crianças:

Tanto as crianças quanto seus pais desejam a escola brasileira, mas, estando nela, sentem necessidade de ajustar e alinhar sua identidade na relação com os colegas e professores brasileiros. A escola brasileira é pública, e por esta razão, os pais não desembolsam para manter seus filhos estudando; os alunos recebem kit escolar, o que se coloca como mais um atrativo para que as famílias optem por manter seus filhos nesta escola (PEREIRA, 2014, p. 21).

Logo, torna-se relevante ouvir as participantes do grupo sobre como avaliam o PEIF enquanto formação continuada para professores atuantes na fronteira. A primeira a iniciar o diálogo foi AE (2018):

[...] eu observo e digo que eu gosto da escola e, penso internamente, porque nem tudo podemos falar abertamente, penso eu que eles [os professores de outras escolas] têm um pensamento muito atrasado, porque nós estamos a frente deles e nós temos outro pensamento, outro olhar no aprender, de ensinar a criança (AE, 2018).

P2 (2018) prossegue: “o PEIF simbolizou a concretização daquela parte que a gente só fica na teoria, então eles [os alunos] aprendem mais, vão além na pesquisa, você passa uma pesquisa hoje, amanhã já está vindo com três diferentes, os alunos falam ‘mas eu achei isso aqui...’” .

P1 (2018) recuperou a fala de AE (2018):

[...] as colegas sempre nos questionam por que trabalhamos aqui, que aqui é um excesso de trabalho e como ela disse, lá fora existe um retrocesso dentro da educação, porque eles não têm o conhecimento de que nós temos, a vivência que nós temos, eu como professora gostaria muito que elas [as demais professoras de outras escolas] tivessem a sorte de ter o conhecimento que nós temos (P1, 2018).

P1 (2018) exemplificou: “[...] nesses momentos quando tínhamos os cursos, nós estudávamos, mas hoje ainda continuamos estudando”. Observa-se que o PEIF representou um grande salto na aquisição de conhecimento, enquanto profissional da educação, para as professoras participantes do Programa e entrevistadas no grupo. Entretanto, pelo relato das professoras, para os demais professores do município, o PEIF simbolizou trabalho árduo e difícil, mesmo não conhecendo na essência sua execução dentro da Escola Calvoso. Dessa forma, Haygert e Sturza (2015) salientam que a participação no PEIF para os professores significou um repensar a prática pedagógica na fronteira:

O envolvimento com o Programa permite que os fronteiriços “peifianos” repensem: ser fronteiriço; ser considerado fronteiriço; o respeito à diversidade; o reconhecimento à importância do outro; os preconceitos construídos devido a fatos históricos [...] (HAYGERT; STURZA, 2015, p.12).

A (2018) complementa a elucidação de P1 (2018): “[...] tem aluno que mora do outro lado da cidade, porque eu mesmo moro para lá e eu dou aula nos dois (estado e município), moro no bairro Ipê II, tem alunos que moram em bairros como Copa, Independência e vem estudar aqui”. Estes são bairros relativamente distantes da Escola Calvoso para a realidade de Ponta Porã. P1 (2018) outra vez ilustra: “‘lá [outras escolas] ninguém me dá bola’ – os alunos dizem. Porque chega lá é o professor tradicional, ‘eu mando, eu falo e vocês têm que aprender!’. Já aqui não, você traz, você pesquisa, você vai ter conhecimento, trazer e distribuir para os colegas”. Observa-se que os alunos que experienciam o EPA têm dificuldade em voltar a estudar em outra metodologia, presumindo a capacidade inovadora proposta pelo PEIF e prevista por Silva (2014):

A metodologia proposta pelos projetos de aprendizagem provoca esse repensar da educação e requer o acompanhamento das questões pedagógicas para provocar mudança de paradigma. Não é simples mudar um paradigma secular voltado ao o quê e como se ensina e o que entende por aprendizagem (SILVA, 2014. p. 27).

CP (2018) trouxe uma informação até então não mencionada pelas professoras:

Às vezes sentia que faltava [informação], porque queríamos, mas ficávamos com pontos de interrogação, às vezes não entendíamos, porque inicialmente aderimos ao Programa sem teoria nenhuma e só depois de alguns anos, 4 ou 5 anos depois, vieram as formações acompanhadas de teoria. Aí que começou a fazer sentido (CP, 2018).

CP (2018) refere-se ao período em que o IPOL prestava assessoria técnica para o desenvolvimento do PEIF na Escola Calvoso sem um comprometimento com a formação continuada. Essa situação foi modificada, conforme Silva (2018), por meio do documento Marco Referencial de Desenvolvimento Curricular, criado e aprovado no âmbito do Mercosul e com a instituição da Portaria n.º 798/2012, em que as universidades seriam parceiras para o desenvolvimento de formação continuada para os professores de fronteira. Como informou Torchí (2018), esses encontros de formação continuada, promovidos pela UFGD, eram realizados semanalmente com os professores atuantes na fronteira.

Diante disso, tornou-se relevante solicitar às professoras que elencassem pontos positivos e negativos relacionados ao PEIF, enquanto formação continuada, e a experiência com o Programa durante as formações. T (2018) foi a primeira a dizer que um ponto negativo foi “a falta de continuidade do Programa, a falta de apoio das autoridades, a falta de seriedade com que eles tratam as questões voltadas para a educação”. P2 (2018), AE (2018), EF (2018) e CP (2018) acompanharam a linha de raciocínio de T (2018) ao dizer que o término do Programa foi o único aspecto desfavorável. Já P1 (2018) relatou: “não tem. A não ser este que nós nos sentimos abandonados, nós precisávamos da continuidade das formações, aí nós nos sentimos órfãos hoje em dia”. Nesse momento, houve a complementação de A (2018):

Sobre a falta que ela fala [...] então, aquele papel que eu fazia lá como articuladora, eu auxiliava elas [professoras] a voltar, retomar e não deixar perder esse fio, eu sinto falta de uma pessoa que me auxilie dessa forma como professora. Sinto falta de uma outra pessoa que coordene junto com o coordenador (A, 2018).

Por fim, P1 (2018) enfatizou: “dando sugestões, ideias”. Então, pode-se afirmar que a descontinuidade do Programa vinculado ao MEC foi o ponto negativo principal, aduzindo que a formação continuada, proporcionada com a adesão ao Programa, trouxe mudanças significativas como reconhecimento da identidade fronteiriça, valorização da cultura e das línguas presentes na fronteira, dentre outros fatores já evidenciados ao longo do diálogo com os entrevistados.

Quanto aos pontos positivos, CP (2018) afirmou: “o desenvolvimento intelectual do aluno é o principal, o desenvolvimento na afetividade, no companheirismo, na

responsabilidade do aluno e do professor também, e a mudança da prática [do professor]”.

Para EF (2018):

A satisfação de você fazer um trabalho enquanto professor, em que os alunos consigam desenvolver junto com os demais colegas e você ver lá no final que o aluno aprendeu, que ele se interessou, que correu atrás, e que você também, o professor também correu atrás e aprendeu, coisas que nunca ouviu falar sobre a terra, o núcleo da terra (EF, 2018).

Ao comentário de EF (2018), AE (2018) complementou: “é bom para o conhecimento do aluno e do professor também” (AE, 2018). Para P1 (2018), “a autonomia dos meus alunos”. Em seguida, T (2018) refletiu:

Forçando mais uma vez aquela questão, quem impõe limite na cabeça da criança, quem coloca um tempo para ele aprender, o que ele tem que aprender, somar primeiro e dividir depois somos nós! A criança não tem essas bases, eles não têm esses limites (T, 2018).

P1 (2018) repetiu: “somos nós!”. EF (2018) concordou: “a criatividade, e muita criatividade dos alunos”. Observa-se na fala das professoras que os pontos positivos sobressaem aos negativos. Isso evidencia que o Programa trouxe benefícios para a Escola Calvoso e um grande crescimento profissional para os professores, bem como aprendizagem significativa para os alunos. Sobre a positividade do Programa, Pereira (2016) reforça:

Escolas que já estão no PEIF desde o início das ações têm relatado experiências enriquecedoras. Alunos estão experimentando na prática a proposta intercultural que permeia todas as ações e se materializam mais pontualmente em momentos do *cruce*. Destaca-se também o ingresso do PEIF na “aba do Programa Mais Educação”. Esse fato, além de fortalecer o programa, faz com que haja um dispositivo legal através do qual a escola pode ser contemplada com recursos para suas ações (PEREIRA, 2016, p. 204-205).

A autora torna evidente uma situação pertinente sobre o PEIF, pois constatou que as escolas, ao realizarem a adesão ao PEBF, apresentaram uma evolução significativa que culminou em experiências gratificantes para alunos e professores. Este é o caso da Escola Calvoso que aderiu ao então PEBF em 2009 e mesmo não realizando o *cruce* aduz relatos positivos durante a execução do PEIF, como apontaram as professoras.

Para elucidar a relevância do PEIF para as professoras, indagou-as sobre os conhecimentos compartilhados com a formação continuada e sua aplicabilidade na prática em sala de aula. P1 (2018) respondeu rapidamente: “até hoje!”. Já T (2018) foi mais detalhista em sua contribuição:

A rotina da escola, o fato de nós termos participado, principalmente os primeiros professores que tinham uma formação mensal do MEC, do IPOL, que vinha prestar assessoria tanto o MEC do Paraguai quanto do Brasil, foi um momento de estudo, de autoanálise, de se ver muito importante para a escola, tanto que a escola construiu a sua própria identidade, hoje o Calvoso é uma escola diferente porque é uma escola que tem uma identidade própria (T, 2018).

T (2018) finalizou dizendo: “após o PEIF, o aluno passou a ser o centro do processo ensino-aprendizagem”. CP (2018) confirmou e complementou:

Sim, porque simbolizou uma mudança, tive que mudar, se você não mudar não realiza, uma mudança interior, primeiro uma mudança interior até você absorver aquilo, ver aquilo que você tem que fazer, um aprender aprendendo, o professor também aprende quando ele muda, ele aprende junto com o aluno (CP, 2018).

As demais professoras coincidiram com o posicionamento de P1 (2018), T (2018) e CP (2018). Elas relataram que os conhecimentos compartilhados durante a formação continuada do PEIF foram úteis, porque, como informado anteriormente, a Escola Calvoso tem o EPA como metodologia de trabalho até os dias atuais. A adoção dessa forma de organização metodológica vem para:

[...] possibilitar que se escolham os temas a serem desenvolvidos localmente, por turma ou por escola, conforme se considere mais oportuno e conforme as diferentes realidades das escolas em questão. Isso implica que escolas ou turmas diferentes podem realizar projetos diferentes entre si sem perder de vista os objetivos ligados tanto ao aprendizado das habilidades caracteristicamente escolares associadas ao avanço do letramento, por um lado, quanto os objetivos atitudinais associados à interculturalidade e ao manejo das duas línguas, por outro (BRASIL, 2008, p. 27).

Faz-se oportuno comparar, pela semelhança apresentada entre as metodologias: o trabalho pedagógico da Escola Calvoso com a proposta desenvolvida na Finlândia, por utilizar-se de uma metodologia inovadora, que trouxe bons resultados na avaliação do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA – *Programme for International Student Assessment*), conduzidos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) de 2001 a 2012. A título de exemplificação, de acordo com Bastos (2017), o ano 2000 representou um marco para a educação finlandesa, pois houve um grande salto na qualidade, como no IDEB da Escola Calvoso. A Tabela 01 contém informações do PISA (2000) da Finlândia:

Tabela 01 – Resultados da Finlândia no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) - 2000

DOMÍNIOS COGNITIVOS	NÚMERO DE PONTOS	PAÍSES DA OCDE	TODOS OS PAÍSES
Letramento em Leitura	546	1º lugar	1º lugar
Letramento em Matemática	536	4º lugar	4º lugar
Letramento em Ciências	538	3º lugar	3º lugar

Fonte: BASTOS (2017) - Adaptado de Ministry of Education and Culture – Finland (2000).

Bastos (2017) afirma que o grande diferencial na educação desse país nórdico respalda-se na mudança metodológica adotada nas escolas, que se assemelha ao EPA proposto pelo PEIF. O autor salienta que é “conhecido como *Peruskoulu*⁴¹ e implantado no início da década de 1970, desde então esse princípio estrutura o ensino básico naquele país, no qual todos os estudantes aprendem juntos em escolas gerais” (BASTOS, 2017, p. 811, grifos do autor).

Diante dos relatos das professoras, tornou-se necessário indagá-las sobre o diálogo da gestão da Escola Calvoso. P1 (2018) explicitou:

Sempre houve e há ainda. Porque todos nós trocamos ideias, é interligada uma na outra aqui, o que “P2” desenvolve na sala dela eu sei, o que eu desenvolvo na minha ela sabe, o que todos desenvolvemos nós sabemos. Nós vamos para a sala dos professores e continua o bate-papo. Então, na minha opinião (P1, 2018).

As demais participantes confirmaram a resposta de P1 (2018). Essa situação denota que o trabalho da Direção da Escola contribuiu com o desenvolvimento do PEIF na Escola Calvoso. Consoante as professoras participantes do grupo focal, o trabalho com o EPA e com os mapas conceituais propostos pelo Programa obteve êxito, ao ponto de elas não enxergarem aspectos negativos durante a execução do PEIF, elencando apenas um ponto negativo: a falta de continuidade.

A realidade da Escola Calvoso, após a descontinuidade do PEIF, será tratada na próxima seção, apresentando, ainda, o olhar das professoras envolvidas na execução do Programa, mas agora após a finalização das atividades oficiais em 2015.

⁴¹ Tipo de escola onde a admissão é universal, e que não se baseia em critérios de aptidão ou em resultados acadêmicos. Faz referência a “escola unitária”, defendida por Gramsci (2006).

4.4.1. Contribuições do PEIF à Escola após sua descontinuidade

As professoras deixaram claro na seção anterior a relevância do PEIF para sua vida pessoal, profissional e, principalmente, para os estudantes. Por esse motivo, tornou-se necessário ouvir as professoras sobre a continuidade das ações, pois, apesar da finalização das atividades vinculadas ao MEC, a Escola Calvoso estendeu o trabalho com o EPA e os mapas conceituais para toda a unidade.

As professoras foram enfáticas ao relatar as melhorias na aprendizagem dos alunos, mesmo após o término das ações do PEIF vinculadas ao MEC. Imediatamente, todas disseram, ao mesmo tempo, que houve, sim, grande progresso. CP (2018) complementou: “[...] houve muito avanço tanto é que nosso IDEB subiu”. Nesse momento, P1 (2018) proferiu: “continuamos trabalhando o PEIF por mais que não tenhamos o apoio do MEC por meio das formações”.

Já A (2018) trouxe uma informação relevante para a conversa:

Isso ficou bem visível, não me lembro em qual ano quando terminou o PEIF, ficou assim até o 5º ano [sendo desenvolvido o PEIF] e quando ia para o 6º ano era o ensino tradicional, aí quando esses alunos do 5º ano chegavam lá no 6º, havia muita reclamação dos professores para a diretora, que os alunos eram indisciplinados, que eles não queriam fazer nada, que eles tinham dificuldade, que não faziam [atividade], até que os professores, a escola decidiu avançar, ir para o fundamental II e para o médio [o desenvolvimento do PEIF] (A, 2018).

Ela, ainda, complementou: “e então, na verdade, quem tinha dificuldade não era o aluno, era o professor que não conseguia acompanhar os alunos que vinham do fundamental I” (A, 2018). Ou seja, os avanços do 1º ao 5º ano foram evidentes ao ponto de a Escola sentir a necessidade de estender a proposta do PEIF até o 3º ano do ensino médio. Desse modo, convém mencionar que a escola se tornou reflexiva, “[...] dando significado à escola aberta o subsunção⁴² escolar ficará mais rico, mais elaborado, mais estável, mais capaz de ajudar na captação do significado de outros tipos de escola” (MOREIRA, 2013, p. 4).

Ressalta-se que a Escola Calvoso não deu continuidade ao PEIF, necessariamente, mas a Escola em si, por meio dos seus estudantes e professores, entendeu que a adoção da aprendizagem significativa proposta pela escola reflexiva, bem como o desenvolvimento do

⁴² Termo advindo da Psicologia, mais especificamente da Teoria da Aprendizagem Significativa proposto por David Ausubel, que consiste em estabelecer a estrutura cognitiva existente, capaz de favorecer novas aprendizagens.

EPA e dos mapas conceituais representavam a melhor alternativa metodológica, tendo a consciência identitária e intercultural de uma escola de fronteira.

T (2018) corrobora a afirmação acima:

Acho também que depois que a escola ela se apropriou dessa metodologia, eu acho que após avanços não tem como retroceder, não tem como você voltar ao que você fazia antes, porque o nosso aluno ele já termina esse ano pensando em qual tema, projeto que ele vai desenvolver no próximo ano (T, 2018).

A apropriação metodológica representou o grande avanço na prática pedagógica da Escola Calvoso, mesmo com a descontinuidade do Programa. Hairgert e Sturza (2015) salientam outro aspecto:

Ao término do trabalho pode-se verificar que o PEIF por ser direcionado às regiões de fronteira especificamente, tem um funcionamento, uma abrangência e reflexos diferenciados da Lei n.º 11.161, lei que torna obrigatório o ensino de espanhol nas escolas brasileiras (HAIRGERT; STURZA, 2015, p. 11).

Nesse quesito, esclarece-se que a Lei n.º 11.161/2005 foi revogada e a Lei n.º 13.415/2017 foi sancionada; esta última prevê mudanças na LDB n.º 9.394/1996, dentre outras alterações. A revogação inclui o ensino da língua espanhola como optativa no currículo escolar do ensino médio, de acordo com o Artigo 3º, da Lei n.º 13.415/2017, em seu parágrafo quarto, que altera o Artigo 35-A, da Lei n.º 9.394/1996:

§ 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino (BRASIL, 2017).

Essa modificação na LDB torna apenas a língua inglesa obrigatória e a língua espanhola como optativa, ou seja, perdeu seu status de língua estrangeira obrigatória, descaracterizando o PEIF e o trabalho desenvolvido nas fronteiras brasileiras. Há, ainda, a questão dos profissionais (professores concursados) lotados na disciplina de Língua Espanhola que serão remanejados para a área de Língua Portuguesa ou prestarão serviços administrativos junto à SED. Essa informação foi concedida informalmente pela Direção da Escola Calvoso durante sua entrevista.

Isso se sobressai, pois de acordo com a Portaria n.º 798/2012, Artigo 2º, inciso II, um princípio de escola participante do PEIF é o bilinguismo, onde o ensino seja realizado em duas línguas, o espanhol e a língua portuguesa. Esse inciso previsto na Portaria que não foi

revogada está na contramão da mudança realizada na LDB em 2017. Logo, atualmente a Escola Calvoso tem como disciplina de língua estrangeira o Inglês, o que pode dificultar o desenvolvimento de ações voltadas para o bilinguismo, mas não os impede de desenvolver o EPA e os mapas conceituais em sala de aula. É nesse aspecto que as professoras relataram a continuidade do PEIF na Escola.

Agora, quando se tratou sobre a qualidade da educação ofertada na escola após o PEIF, todas as professoras, novamente, concordaram com a resposta de P1 (2018):

Melhorou o IDEB, pois é a melhor escola de Ponta Porã, do Estado e em nível brasileiro (nacional) também, porque eu tenho dentro da minha sala no matutino pai que veio do Ceará, pais que vieram de Rondônia, um que veio do Pará e eu perguntei: “como você achou a Escola Calvoso aqui?” e eles responderam: “através da internet eu fui investigar qual a melhor escola e é essa aqui professora, por isso quero por meu filho aqui!”. Então a nível nacional e estadual, somos referência (P1).

CP (2018) quis acrescentar: “melhorou no aspecto da qualidade do aluno, que ele sabia que tinha que fazer as pesquisas, sem as pesquisas ele não conseguia avançar e às vezes conforme o mapa conceitual ele já sabia que ponto iria estudar depois”. Ela, ainda, complementou:

Outro ponto que melhorou foi a indisciplina, antes batíamos na tecla da indisciplina com o aluno indisciplinado e não teve mais isso com o PEIF, era alguns alunos, mas aí você chamava, você colocava e esses alunos indisciplinados sempre tinham algum problema em casa, alguma deficiência e aí fazíamos os encaminhamentos necessários (CP, 2018).

Nesse ponto, CP (2018) reforçou o que foi dito anteriormente por D (2018) em entrevista. A questão de alunos disciplinados evidencia o interesse pela aula e os conteúdos estudados. Essa realidade tem relação com a metodologia adotada no PEIF, o EPA, que, para Silva (2014, p. 26), trata-se de uma concepção curricular diferenciada. A melhoria substancial do IDEB da Escola Calvoso, mencionada por P1 (2018) e apresentado abaixo, oportuniza comparar com a realidade do MS, constatando-se que a Escola Calvoso possui um IDEB maior do que o projetado a nível estadual.

Tabela 02 – IDEB do 1º ao 5º ano do ensino fundamental em Mato Grosso do Sul e na E.E. João Brembatti Calvoso

Ano	IDEB OBSERVADO								METAS PROJETADAS						
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Mato Grosso do Sul	3,2	4,0	4,4	4,9	5,1	5,4	5,6	3,3	3,6	4,0	4,3	4,6	4,9	5,2	5,5
Escola E.E. João Brembatti Calvoso	4,3	4,3	5,0	5,4	5,4	5,7	5,9	4,4	4,7	5,1	5,4	5,6	5,9	6,2	6,4

Fonte: INEP (2018).

Salienta-se que o bom resultado do IDEB da Escola Calvoso não tem relação direta apenas com o desenvolvimento da metodologia de ensino diferenciada, mas trata-se de um índice que combina resultados de provas padronizadas com informações de fluxo escolar (SCHNEIDER; NARDI, 2014). Villani e Oliveira (2018) ressaltam que o IDEB tem impacto direto na regulação dos resultados dos estudantes e na metodologia adotada pela escola e por seus professores, interferindo, assim, na organização curricular e na gestão da escola para atingir índices satisfatórios.

Schneider e Nardi (2014) ainda explicitam que o IDEB é constituído de dois indicadores. O primeiro trata dos exames aplicados nacionalmente:

O IDEB é constituído pelo produto de dois indicadores, sendo um deles fruto do resultado obtido pelos estudantes em avaliações externas, quer seja na Prova Brasil (para o IDEB das escolas, das redes e dos municípios) ou no Saeb (para a constituição do IDEB das unidades da federação, das regiões e do país, como um todo). A pontuação média dos estudantes nos exames constitui o indicador de desempenho (N), indicado em valores entre zero e dez (SCHNEIDER; NARDI, 2014, p. 16).

Já o segundo indicador refere-se ao rendimento escolar associado a taxas de aprovação:

O segundo indicador do IDEB é representado pelo rendimento escolar (P), expresso por valores entre zero e um, relacionados às taxas de aprovação dos alunos na etapa de ensino. A informação correspondente a esse indicador é obtida por dados extraídos do Censo Escolar, informado anualmente pelas escolas (SCHNEIDER; NARDI, 2014, p. 18).

Logo, o IDEB compõe-se de indicadores com informações quantitativas para apontar a qualidade do ensino ofertado no Brasil. Por esse motivo, o PEIF não pode ser considerado o único responsável pelo resultado da Escola Calvoso relativo ao IDEB do MS, conforme Tabela 02.

Por fim, tratou-se sobre a continuidade do desenvolvimento de alguma ação relacionada ao PEIF após o término da formação continuada e a importância dessa ação na

prática. Todas as professoras, ao mesmo tempo, foram unânimes ao dizer que os mapas conceituais e o EPA ainda são desenvolvidos na Escola Calvoso até hoje.

Nesse momento, T (2018) solicitou a palavra para retomar um ponto que considera importante sobre a pergunta anterior relacionada à autoavaliação do PEIF como uma formação continuada para professores de fronteira. Ela disse:

[...] quando o PEIF foi digamos que “oferecido” para a Escola Calvoso foi oferecido também para todas as escolas tanto estaduais quanto municipais no município (Ponta Porã), a formação também, tanto que nós temos professores de outras escolas municipais e estaduais que fizeram a formação conosco, embora eles não estivessem trabalhando aqui na escola eles fizeram a formação, nós tivemos professores também de outros municípios no qual seria implantado o PEIF que era Aral Moreira, Coronel Sapucaia, até de Amambai que fizeram formação também. Então a oportunidade foi dada, mas não levaram a prática nos seus municípios, porque quando você começa realmente a mexer na situação é muito trabalhoso, é muito trabalhoso, são horas de estudo, de conflito, de debate, de você expor seu ponto de vista, de você questionar a atitude do seu colega, de você questionar a sua própria prática (T, 2018).

Na opinião expressa por T (2018) pode-se observar que a proposta metodológica do PEIF propõe uma mudança expressiva na escola, e este pode ser um dos motivos da falta de adesão das demais escolas. Possivelmente, acrescenta-se que a falta de incentivo financeiro com a oferta de bolsas aos professores e um acompanhamento pedagógico sistêmico podem ter refletido na limitação dos municípios participantes em apenas fazer parte da formação continuada, sem adesão ao EPA e à metodologia proposta pelo PEIF.

Após essa complementação à pergunta anterior, T (2018) retomou a questão sobre as ações desenvolvidas até hoje na Escola, decorrentes da formação continuada do PEIF: “e agora voltando a sua pergunta, como o mapa conceitual contribui para isso? O mapa conceitual é uma maneira viva de você trabalhar o conteúdo”. Ela, ainda, realçou:

E essa metodologia proporciona, ela proporciona que o aluno se torne autônomo, dono do seu próprio conhecimento, do seu próprio ensino-aprendizagem. E, existe coisa melhor que isso? Eu não quero que meu aluno seja o melhor aluno em reproduzir aquilo que eu passo para ele, eu quero que ele seja um aluno que possa criar, que pode fazer, que pode inventar, que pode ir além daquilo ali. E, é isso que essa metodologia [mapas conceituais] proporciona (T, 2018).

Neste instante, A (2018) interrompeu e disse:

Pegando o gancho da professora, vou contar uma coisa interessante que uma vez aconteceu, todo ano vem um novo professor e aí tem que recomeçar, o professor tem que aprender, explicar novamente [como é o trabalho na

escola]; teve uma vez que em uma turma os alunos disseram: - não, professor, não se preocupa, nós vamos te ensinar a como trabalhar nessa metodologia, não é você que escolhe é a gente. A gente escolhe o que a gente quer e você vai fazer o seu plano (A, 2018).

Esse exemplo citado por A (2018) revela a autonomia do aluno durante o processo de aprendizagem significativa proposta pelo EPA e vem ao encontro da afirmação de D (2018), ao relatar que preparou uma apostila com orientações sobre a metodologia adotada pela Escola para ser ofertada aos professores novatos todo início de ano letivo.

Para Torchi e Silva (2016, p. 178), os mapas conceituais têm apresentado resultados positivos, pois, por meio da interculturalidade nas aulas, os alunos aprendem o que realmente querem aprender e nas línguas que se apresentam em sala de aula, no caso, o português, o guarani e o espanhol.

P1 (2018) incluiu:

E, também, com essa metodologia não há um índice de faltosos, alunos faltosos. Jamais ele quer faltar, ele quer vir porque tem algo a acrescentar, questionar. Por isso que falo, como seria importante se fosse implantado o PEIF em toda área de fronteira, mudássemos no geral a visão, como seria boa a nossa fronteira, né? (P1, 2018).

Diante disso, P2 fez questão de testemunhar sua opinião, como ela mesma disse, ao exteriorizar: “eu gostaria de dizer que o início para mim foi muito difícil, eu até queria mudar de escola por conta do PEIF” (P2, 2018). Ela completou em seguida: “e agora sou a professora que mais gosto, eu falo por mim, eu sou a que mais gosto de desenvolver esse trabalho” (P2, 2018).

Portanto, percebe-se pelos relatos das professoras, que o PEIF representou o despertar de um novo paradigma para a Escola Calvoso, e que o trabalho com o EPA por meio dos mapas conceituais revolucionou o fazer pedagógico desenvolvido na Escola, trazendo aos professores um novo olhar para a fronteira, bem como para a concepção de prática pedagógica em sala de aula.

Para ratificar essa ideia, recorre-se a Borges (2014, p. 12): “é importante dizer que esta proposta não se restringe apenas à integração social, mas visa à emancipação social e à cidadania”, isto é, o trabalho desenvolvido pelos professores em sala tem como missão estabelecer uma identidade fronteiriça buscando o respeito às diferenças e o desenvolvimento multicultural.

Na fase final do diálogo, surgiu mais um ponto para discussão devido ao trabalho com a escola reflexiva ser tão enfatizado pelas professoras participantes do grupo focal: a

aprendizagem significativa presente durante toda a conversa, mas sem nenhuma pergunta direta sobre o assunto até então. Por isso, indagou-se às professoras se a aprendizagem significativa acontece em outras escolas da fronteira. T (2018) afirmou que não ocorre e complementou: “os professores que estão aqui, estão aqui por escolha, estão aqui porque eles querem estar aqui, eles fazem questão de mudar”.

P1 (2018) contribuiu dizendo: “o novo dá medo, mas você tem que estar à disposição para receber o novo e aceitar a mudança, mas se não aceitarmos não vai dar nada. Não adianta alguém vir e falar, falar, se não colocar a mão na massa não vai dar resultado. E aqui dá resultado!”. Por fim, T (2018) acrescentou:

Há três anos recebemos, todos os anos, a visita de acadêmicos da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), são 40 acadêmicos que vêm de ônibus para realizar pesquisa aqui na nossa Escola. Tivemos também por dois anos seguidos a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) para fazer pesquisa. Muitas vezes, não temos o reconhecimento daqui [professores de outras escolas, gestores e diretores de outras escolas de Ponta Porã], do nosso próprio município, mas, de certa forma também, porque a nossa comunidade [escolar] também reconhece, e muito, mas as outras localidades não conseguem ver o que nós fazemos aqui (T, 2018).

Pelo exposto pelas professoras, principalmente, por T (2018), P1 (2018) e A (2018) que foram as mais participativas, percebeu-se que o Programa trouxe grande contribuição para o desenvolvimento da Escola Calvoso como uma instituição de representatividade na fronteira do Brasil com o Paraguai, levantando a bandeira da identidade cultural e linguística, além de promover a igualdade sem preconceitos.

Ao final, P2 (2018) fez questão de relatar e mostrar algumas das produções artísticas e de pesquisa da sua turma deste ano, que tem como tema central no mapa conceitual a cultura e os povos do MS. Os alunos descobriram por meio da pesquisa o motivo da divisão do Estado de Mato Grosso, em MS e Mato Grosso (MT), a importância da mandioca para a alimentação dos povos, dentre outras descobertas inusitadas para uma turma do 4.º ano do ensino fundamental. P2 (2018) destacou que muitos dos resultados das pesquisas trazidos pelos alunos são novidade para ela também enquanto professora. As demais professoras também confirmaram que a todo tempo são surpreendidos pelos alunos.

Essa última observação de P2 (2018) e o entusiasmo com que falava, mesmo com mais de trinta anos de experiência em sala de aula, não deixou dúvidas sobre a contribuição positiva deixada pelo PEIF para os alunos e, principalmente, para os professores da Escola Calvoso.

Apesar dos aspectos positivos mencionados pelas professoras do grupo focal e pelos gestores entrevistados que estiveram envolvidos diretamente com a execução do PEIF na fronteira do Brasil com o Paraguai, pode-se afirmar que o Programa enquanto uma política supranacional, concretizada no âmbito do SEM, de formação continuada para professores de fronteira não atende na integralidade o município de Ponta Porã/MS, pois a proposta de promover a integração regional entre os dois países por meio de políticas educacionais e formação de professores, categorias de análise desta tese, não chegaram a todas as escolas, apenas à Escola Calvoso.

4.5. Considerações parciais

O PEIF apresentou uma proposta inovadora ao estabelecer parceria entre MEC, universidades e escolas na fronteira de Ponta Porã/MS, no Brasil, com Pedro Juan Caballero/Departamento del Amambay, no Paraguai, na busca pela integração entre os dois países. Contudo, não ocorreu o *cruce* entre escolas brasileiras e paraguaias, bem como poucas escolas realizaram adesão ao Programa, ainda mais quando se restringiu às escolas participantes do Programa Mais Educação.

Acrescenta-se nesse ponto, o fator limitante à adesão pelas demais escolas de fronteira ao PEIF: a necessidade de alterar a proposta pedagógica, objetivando contemplar a adoção do EPA e dos mapas conceituais como metodologia de ensino. Além de provocar o professor a repensar sua prática, como evidenciaram as professoras no grupo focal, ou seja, sair da zona de conforto e tornar-se estudioso do conteúdo abordado na perspectiva da aprendizagem significativa. Como enfatiza Pereira (2016): “[...] com a proposta implementada pelo PEIF, a escola deixou de ser coadjuvante para ser protagonista na construção de uma política educacional diferenciada para aquela região de fronteira [...]” (PEREIRA, 2016, p. 204). Esse protagonismo requer dedicação e mudança para atender às exigências das circunstâncias que, nesse caso, é colocar o aluno no centro do processo de ensino, como as professoras do grupo focal explicitaram.

Para fazer sentido essa discussão, cabe recordar qual o objetivo geral desta pesquisa que paira em analisar o PEIF como uma política supranacional de formação continuada para os professores com vista à integração regional e ao multilinguismo. Sendo assim, relata-se que o PEIF, como uma política de articulação em busca da integração regional entre Brasil e Paraguai, deixou a desejar, pois como expresso por D (2018) na entrevista, as autoridades

agiram com descaso ao tratar do Programa, tornando-se uma política de governo, e não uma política de educação para a nação.

Nessa concepção, recorre-se a Lorenzetti e Torquato (2016) para destacar essa questão de que o PEIF não atingiu seu propósito como uma política supranacional: “muito importante é reconhecer que, nos discursos oficiais, aparece o PEIF como motor de integração regional e intercultural. Entendemos que a escola não pode atender a essa demanda” (LORENZETTI; TORQUATO, 2016, p. 99). Os autores, ainda, incluem:

Uma verdadeira questão macropolítica, como é um processo de integração regional e internacional, não pode ser uma tarefa para ser desenvolvida, desde o nível micropolítico, pela escola, que se encontra já sobrecarregada de demandas (LORENZETTI; TORQUATO, 2016, p. 99).

Em outras palavras, não cabe à escola resolver as questões relacionadas à integração regional. Os governos federal, estadual e municipal deveriam enxergar o PEIF como uma oportunidade de aproximação com o país vizinho, não deixando essa preocupação apenas para o âmbito do Mercosul.

Outro aspecto evidenciado no grupo focal e por D (2018) relaciona-se às diferenças entre o PEBF e o PEIF. O PEBF tinha o IPOL como fonte de assessoramento pedagógico para as escolas participantes, a realização do *cruce* e a formação continuada mensal; o PEIF, por sua vez, estabeleceu a parceria entre MEC, universidades, secretarias estaduais e municipais de educação por meio das escolas-gêmeas, fomentando a realização de formação continuada semanal, de acordo com Torchi (2018), para os professores das escolas de fronteira que aderissem ao Programa. Então, a grande diferença está na realização de formação para os professores com periodicidade, o que, para as professoras do grupo focal, trouxe a aproximação com a teoria envolvida na educação de fronteira, mas sem a realização do *cruce*.

Essa situação aponta para outra possibilidade, tratando a escola de fronteira como desafiadora e passível de mudanças que tragam sentido à diversidade intercultural presente na escola participante do PEIF:

Na maioria das vezes, a escola é compreendida como um espaço de troca, diálogo, descoberta e convivência. Entretanto, ela deve ser vista também como lugar de desafio para o tratamento da diversidade de povos na área de fronteira (ASSIS, 2016, p. 88).

As diferenças entre os Programas têm na formação continuada de professores o seu ponto chave. Consoante o grupo focal, participar do PEIF representou compreender a diversidade em que a Escola Calvoso estava envolta, e, também, repensar o caminho

metodológico adotado, associando teoria e prática em sala de aula. Desta forma, o objetivo traçado para este capítulo que foi analisar as experiências com a execução do PEIF como um Programa oriundo de uma política supranacional e a formação continuada de professores na escola executora do PEIF, a partir do olhar dos envolvidos na fronteira do Brasil com o Paraguai, cumpriu seu papel ao apresentar as experiências de Silva (2018), Torchi (2018), D (2018) e do grupo focal, delineando, assim, a realidade do PEIF nessa fronteira.

Nesse ponto, cumpre reforçar o problema que se pretendeu responder com esta pesquisa: quais as contribuições do PEIF para a formação continuada de professores das escolas de fronteira no que se refere à integração regional e ao multilinguismo? Diante do exposto pelos entrevistados e pelo grupo focal, que são os envolvidos diretamente com o PEIF, o Programa apresentou contribuições significativas para a Escola Calvoso, fato comprovado pelo grupo focal ao relatar que trabalham com o EPA e os mapas conceituais até hoje.

Contudo, a simbologia positiva do PEIF restringe-se à realidade da Escola Calvoso, por ser a única escola que efetivamente aderiu ao Programa nesta região. Para os envolvidos, a chegada do PEIF e da formação continuada significou uma oportunidade de compreender teoricamente a relevância da diversidade cultural presente na fronteira, além de construir uma identidade cultural respeitando o multilinguismo, valorizando o ensino em línguas e não de línguas. Como já evidenciado por Lorenzetti e Torquato (2016), não é uma missão da escola a integração regional, mas, sim, dos representantes governamentais.

Dessa forma, responde-se à pergunta secundária proposta para este capítulo: a Escola Calvoso realizou um trabalho diferenciado, frente à realidade peculiar de fronteira seca, com a chegada do PEIF? A adoção do EPA e dos mapas conceituais como meio de promover a aprendizagem significativa foram legados deixados pelo PEIF e incorporados pela escola até os dias atuais, logo, o PEIF cumpriu na Escola Calvoso seu objetivo de tornar a escola reflexiva, onde o aluno é o centro do processo de ensino, como enfatizado pelo grupo focal.

Outrossim, aponta-se a proposta do PEIF como uma importante estratégia para tratar a problemática do multilinguismo e da interculturalidade, situação ocorrente entre os países do Mercosul, mas que pela morosidade das ações e pela descontinuidade do Programa não se efetivou como uma política supranacional de sucesso na fronteira como um todo, mesmo tendo os professores das escolas de fronteira para construir essa identidade mercosulina.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente tese teve por objetivo analisar o PEIF como uma política supranacional de formação continuada para os professores com vistas à integração regional e ao multilinguismo. O Mercosul, enquanto um bloco econômico, buscou, por meio do SEM, promover ações de integração regional também pela educação. Por esse motivo, o PEIF teve uma configuração inicialmente entre Brasil e Argentina, como PEIBF, que era um projeto, a partir do ano 2004. Sua criação propunha trabalhar por meio do intercâmbio e da formação continuada para professores, promovendo o bilinguismo e a integração fronteiriça dos municípios de países distintos (BRASIL, 2008).

Apenas em 2008 deixa de ser um projeto e torna-se um Programa, agora o PEBF, ampliando o atendimento para os demais países do bloco. Cabe salientar que, nessa configuração, o IPOL prestava assessoria ao MEC, as escolas de fronteira adequaram os PPPs, adotaram a metodologia proposta pelo Programa e realizaram o *cruce* (BRASIL, 2008). A partir de 2012, houve a descontinuidade do trabalho do IPOL e a inserção das universidades federais como instituições parceiras na realização da formação continuada aos professores das escolas participantes do PEIF, por meio da sanção da Portaria n.º 798/2012.

Doravante, houve a expansão do Programa com a adesão de novas fronteiras e novas escolas nessa política. O atendimento às escolas fronteiriças deixou de ser um assessoramento para receber uma formação continuada semanal para os professores. Recursos foram disponibilizados para as escolas com a vinculação ao Programa Mais Educação, via PDDE, além de uma estrutura organizacional montada, via MEC, com o pagamento de bolsas para o coordenador da universidade, professores formadores vinculados à universidade, coordenador da Secretaria Estadual e/ou Municipal, tutor da escola e articuladores, objetivando organizar a parceria entre as instituições e formalizar o compromisso de realizar a formação continuada para os professores das escolas de fronteira que participassem do PEIF.

A evolução das políticas educacionais para a fronteira aponta para uma organização e para o estabelecimento de parcerias importantes, como a inserção das universidades, das Secretarias de Educação, tanto estaduais quanto municipais e a consequente adesão de novas escolas ao PEIF. O trabalho pedagógico proposto pelo Programa ocorreu por meio do EPA, dos mapas conceituais e do ensino na língua (seja português ou espanhol), e não o ensino de línguas, da construção da identidade fronteiriça sem preconceitos, valorizando as culturas.

Para a análise do material coletado em campo, organizou-se em três categorias com base em Saldaña (2013), presente no Quadro 10 (Apêndice), para que, pelo olhar do envolvidos – Silva (2018), Torchi (2018), D (2018) e as professoras participantes do grupo focal – sobre o Programa, fosse possível examinar cada categoria de forma minuciosa, e, assim, responder ao problema inicial da pesquisa e aos questionamentos secundários.

A primeira categoria verificada foi a de financiamento e organização curricular do PEIF para compreender a aplicação dos recursos financeiros e a estrutura organizacional destinados ao processo de execução do PEIF na fronteira do Brasil com o Paraguai. Sobre esta, evidenciou-se que os recursos disponibilizados para custeio do Programa não apresentavam uma fonte específica dentro do MEC, como salientou Silva (2018), e isso demonstrou a falta de organização para executar uma política supranacional estabelecida no âmbito do Mercosul. Silva (2018) revelou que para reunir os recursos para custear a execução do PEIF nas fronteiras era necessário “passar o pires” nos diversos setores dentro do próprio MEC em período de planejamento orçamentário, ou seja, não havia uma fonte específica para o financiamento do Programa, apenas direcionou-se para o PDDE, via Programa Mais Educação, o recurso destinado para as escolas.

Outro ponto destacado por Torchi (2018) nesta categoria recai sobre o pagamento de bolsas de pesquisas que eram destinadas aos coordenadores, professores formadores, tutores e articuladores. Os professores participantes da formação continuada não recebiam, ao passo que outras formações continuadas tinham como atrativo um incentivo financeiro aos professores. Essa situação, de acordo com a entrevistada, representou um fator desmotivador à participação no PEIF. Para complementar, recorre-se a D (2018), declarando que na fronteira de MS com o Paraguai a única forma de incentivo ocorreu na vigência do PEBF, com o pagamento de quatro horas aulas a mais para os professores participantes do Programa. Elas eram pagas pela SED para planejar e ministrar aulas na escola-gêmea paraguaia (*cruce*). Entretanto, na vigência do PEIF não houve o intercâmbio, logo, os professores não receberam nenhuma forma de incentivo para participar da formação continuada.

Evoca-se que a Portaria n.º 798/2012 prevê o trabalho intercultural por meio do trabalho coletivo entre escolas gêmeas, no caso desta pesquisa de tese, brasileira e paraguaia, mas que não se cumpriu nessa fronteira. Dessa forma, nesta categoria observa-se o descumprimento de uma ação relevante para a caracterização da interculturalidade e o desenvolvimento do multilinguismo.

Ressalta-se, também, que a estrutura organizada para o desenvolvimento do PEIF com a parceria entre MEC, UFGD e Secretaria Estadual e Municipal de Educação do MS, por

meio das escolas-gêmeas, apresentou falhas na normatização ao disponibilizar como única fonte legal de instrução para execução do Programa a Portaria n.º 798/2012, havendo material sobre Educação de Fronteira (material disponibilizado nos Anexos) que traz eixos significativos para nortear o trabalho das escolas, mas sem status de documento orientador, por isso, sem reconhecimento legal.

Destarte, pode-se elencar a informação de Torchi (2018), ao mencionar que existiu um trabalho de levantamento sociolinguístico, para identificar a realidade das escolas participantes do PEIF, organizar o assessoramento, efetuar o acompanhamento pedagógico adequado, além de realizar a formação continuada semanal em módulos (Quadro 07) com duração de doze meses, trazendo fundamentação teórica aos professores da fronteira. Contudo, essas informações sobre o funcionamento e execução do PEIF não estão presentes na Portaria n.º 798/2012 e em nenhum outro documento. Logo, nota-se que há inconsistências na normatização do PEIF ao colocá-lo em prática.

Torchi (2018) explicitou que a falta de recursos suficientes para custear a execução do PEIF, atrelada às grandes distâncias percorridas no sul do MS, foram considerados os grandes desafios para o desenvolvimento do Programa nesta fronteira. Já como aspectos positivos, tanto Silva (2018) quanto Torchi (2018) foram unânimes ao afirmar que o PEIF almejava valorizar as diferenças, construir uma identidade fronteiriça e promover a interculturalidade, mas essa concepção apresentada pelo PEIF não se concretizou em todas as fronteiras em que o Programa foi executado. Para exemplificar essa afirmação dos entrevistados, na realidade da fronteira pesquisada, Ponta Porã – polo para a formação continuada dos demais municípios participantes do PEIF (Quadro 06) –, apenas a Escola Calvoso, que já havia participado do PEBF, aderiu ao PEIF com a alteração do PPP e a incorporação do EPA como metodologia de ensino; as demais escolas participaram da formação, mas não realizaram as mudanças propostas pelo PEIF.

Portanto, essa categoria de análise indica que houve falhas na concepção do PEIF como um Programa resultante de um compromisso firmado no âmbito do SEM, ao trazer como único elemento normativo a Portaria e apresentar meios escassos de custeio do Programa, inexistindo a realização dos intercâmbios (*cruce*), o que impactou negativamente a eficiência do Programa na fronteira do Brasil com o Paraguai.

Na segunda categoria, a integração regional expôs como os envolvidos viram a execução do PEIF como uma política supranacional oriunda do Mercosul na fronteira do Brasil com o Paraguai. Inicialmente, frisa-se que nem todas as escolas da fronteira de Ponta Porã/Brasil com Pedro Juan Caballero/Paraguai aderiram ao PEIF e, das que optaram por

participar, apenas a Escola Calvoso alterou sua proposta pedagógica adotando o EPA como prática pedagógica, este já ocorrente desde o PEBF na Escola. Então, a perspectiva de integrar os dois países pela educação, construindo uma identidade fronteiriça com respeito às diferenças culturais e linguísticas, não atingiu seu objetivo, pois as escolas participaram da formação continuada sem atender às exigências metodológicas propostas pelo PEIF.

Destaca-se, ainda, como um dado negativo, que a adesão das escolas ao Programa limitava-se a algumas turmas, não era a escola como um todo. Logo, como informado por Silva (2018), havia preconceito dentro das próprias escolas entre as turmas participantes do PEIF e aquelas que não estavam envolvidas. Isso denunciava a incoerência do Programa, cuja intenção era promover a integração entre as nações fronteiriças pela educação – objetivo inicial apresentado no âmbito do Mercosul.

Outro problema apontado por Silva (2018) recai sobre a dificuldade de trânsito dos professores para a realização do *cruce* nas fronteiras entre os países envolvidos na execução do PEIF, isto é, o impedimento de adentrar o país vizinho por não ser permitida a circulação de veículos oficiais em território internacional ou, ainda, a falta de transporte para os professores chegarem às escolas-gêmeas. Essa situação, apresentada por Silva (2018), mostra o descompasso de informações entre as autoridades locais sobre a integração proposta pelo PEIF. A afirmação feita pelo entrevistado pontua uma realidade nacional, posto que para a execução do PEIF na localidade pesquisada não ocorreu o *cruce*.

O objetivo de promover a integração regional por meio da educação não teve continuidade com a finalização, não formal, do PEIF em todo o Brasil. Silva (2018) explicita que não houve revogação da Portaria n.º 798/2012, mas a indisponibilidade de recursos para custear as ações do PEIF enfatizadas por Torchi (2018) resultaram na descontinuidade do Programa em 2015. Este foi considerado o ponto crucial dentre os entrevistados, inclusive pelo grupo focal, pois a política integradora proposta pelo PEIF apresentou-se como uma iniciativa inédita para a região de fronteira.

Em linhas gerais, essa categoria não impactou no desenvolvimento do PEIF como uma política supranacional, porque não houve a adesão das escolas em sua integralidade, mudando a proposta pedagógica e aderindo ao EPA e aos mapas conceituais. A única a efetuar-lo foi a Escola Calvoso, e ainda, como mencionado anteriormente, sem o *cruce* entre a escola brasileira e a paraguaia durante a vigência do PEIF, selando, assim, a ineficiência da proposta de integração regional.

A última categoria abordou a política de formação continuada de professores, que representou o ponto alto da pesquisa com a qual se pode mensurar o impacto do PEIF, através

do olhar dos envolvidos, durante sua execução, e como o Programa foi desenvolvido na fronteira pesquisada, observando suas normativas e peculiaridades locais.

Uma das maiores dificuldades para o PEIF se efetivar como uma política de formação de professores eficiente para a fronteira, apontada por Silva (2018), Torchi (2018) e D (2018), recai sobre a dificuldade ou até mesmo a falta de interesse das escolas e seus profissionais em aderir ao EPA como metodologia de ensino, já que o trabalho com a aprendizagem significativa propõe ao professor sair da sua zona de conforto, como afirmou D (2018), cujo aluno deve ser o centro do processo de ensino e aprendizagem (Moreira, 2013).

Nesse quesito, a Escola Calvoso enxergou na aprendizagem significativa uma oportunidade de mudança concreta e coerente com a realidade daquela fronteira. Com a descontinuidade do Programa em 2015, a Escola optou por continuar a desenvolver o EPA e os mapas conceituais, por entender que a reflexão sobre a realidade de fronteira levou a práticas mais significativas. As professoras participantes do grupo focal e D (2018) relataram a continuidade do PEIF na Escola Calvoso, mas, na verdade, houve uma identificação com a abordagem da escola reflexiva e, por isso, a Escola prosseguiu com a metodologia, não podendo enunciar que existiu, necessariamente, a continuação do PEIF.

Pontua-se um elemento interessante apresentado pelas professoras no grupo focal sobre a formação continuada: a diferença expressiva do trabalho desenvolvido pelo IPOL e, posteriormente, pela UFGD como instituição formadora. O IPOL, em conjunto com o MEC, a SED e os representantes da educação do Paraguai, propunha uma formação continuada aos professores com aspectos práticos: produção de material didático e planejamento das aulas para o *cruce*. Já a universidade oportunizou o contato com a teoria, com a fundamentação teórica por meio dos módulos (Quadro 07), resultando em artigos que ainda não foram publicados.

Essa categoria cumpre o objetivo de mostrar o PEIF como uma opção metodológica que, mesmo após sua descontinuidade, continua a exercer sua função de promover a aprendizagem significativa. Dessa forma, o PEIF impactou apenas os professores participantes da formação continuada que adotaram o EPA e os mapas conceituais como metodologia de ensino em sala de aula, no caso, a Escola Calvoso. Ao analisar por esta ótica, evidencia-se que o PEIF obteve sucesso, já que esta categoria deixou claro que o resultado positivo do Programa advém da apropriação dos conceitos da escola reflexiva, proposto por Ausubel (RONCA, 1994) e não da formação continuada de professores enquanto uma política supranacional.

Contudo, o PEIF como um Programa focado na formação continuada de professores atuantes na fronteira comprovou, pelas entrevistas com o grupo focal e os profissionais envolvidos, que houve mudanças significativas na maneira de ver a fronteira e de entender a educação nesse contexto. A UFGD oferecia a formação para os professores buscando torná-los reflexivos e conscientes da relevância da identidade cultural em meio à interculturalidade presente na fronteira. Não obstante, o PEIF como uma política de formação continuada de professores não impactou no processo de integração regional entre Brasil e Paraguai, pois apenas uma escola, de fato, executou o Programa.

Em linhas gerais, o PEIF trouxe uma organização curricular mínima e apresentou meios para custeio do Programa inconsistentes, além de falhar no processo de integração regional entre Brasil e Paraguai, instaurando uma política de formação continuada de professores ineficaz. Portanto, não atingiu seu objetivo, visto que apenas a Escola Calvoso aderiu ao Programa. Diante desse resultado, volta-se à pergunta central da pesquisa: quais as contribuições do PEIF para a formação continuada de professores das escolas de fronteira no que se refere à integração regional e ao multilinguismo? Essa resposta será dada com o auxílio das perguntas secundárias:

1) A integração regional, advinda do processo de globalização instaurado no mundo, atingiu seu objetivo entre os países sul-americanos com a constituição do Mercosul e do Setor Educacional do Mercosul (SEM)? Entre o Brasil e o Paraguai conclui-se que houve o início desse processo, mas não sua efetivação, pois a fragilidade demonstrada pelo bloco, até mesmo pela morosidade das ações e a própria saída do Paraguai do Mercosul em 2013, declara que ainda há muito a ser feito pelos governantes de cada país na busca pela integração regional.

2) O PEIF, como um Programa oriundo de uma política supranacional de formação continuada de professores, apresenta estrutura organizacional adequada para atender as especificidades da fronteira multilíngue do Brasil com o Paraguai? Nesse quesito, explicita-se que a falta de normativas específicas, além da Portaria n.º 798/2012, seria fundamental para estruturar o Programa adequadamente na realidade peculiar de cada fronteira brasileira. Observa-se, principalmente na fala de Torchi (2018), que falta integrar não apenas os profissionais da linguística e bacharéis na formação continuada, mas, também, os professores da área da educação para agregar conhecimento e enriquecer o trabalho pedagógico proposto na formação continuada aos professores de fronteira.

Já na fala de Silva (2018) ficou evidente que faltou o sentimento de pertencimento das universidades ao PEIF, ou seja, o comprometimento com a formação de professores e sua realização até mesmo após a descontinuidade do Programa. O que mais chamou atenção foi o

tempo depreendido para a execução do PEIF, iniciou-se em 2012 e finalizou em 2015; não houve tempo para o amadurecimento do Programa como uma política de integração e de formação continuada de professores. Isso se comprova na fala de Torchi (2018), quando relatou que realizava visitas de assessoramento pedagógico às escolas participantes do PEIF, além de encorajar as demais escolas, brasileiras ou paraguaias, a aderir quando o Programa deixou de existir. Por esse motivo, optou-se pela análise de impacto ou efeito (BAKER, 2000) desta política supranacional; seu tempo de vigência foi curto, e para avaliar o PEIF na fronteira do Brasil com o Paraguai, o olhar dos envolvidos na execução do Programa foi determinante para precisar os efeitos inconsistentes desta política para a integração regional entre os dois países.

Por conseguinte, o PEIF apresentou uma estrutura organizacional inadequada para atender a demanda da região, pois apenas um profissional percorria a fronteira sul-mato-grossense, que é extensa, para sensibilizar as escolas a aderir ao Programa. Outrossim, evidencia-se a falta de engajamento de todos os envolvidos para que houvesse maior impacto dessa política, mas, principalmente, ocorresse a mudança na concepção de educação na região de fronteira.

3) Como os gestores envolvidos diretamente com o PEIF do Ministério da Educação (MEC), da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e da Direção da Escola Calvoso, desenvolveram as ações propostas pela Portaria n.º 798/2012? A execução das ações do PEIF foi centralizada apenas na Escola Calvoso, que, de acordo com a Portaria em seu Artigo 2º, inciso II, não realizou a “[...] atuação conjunta de docentes dos dois países em cada uma das Escolas Interculturais (princípio do *cruce*) [...]” (BRASIL, 2012). Não existiu, também, como previsto no inciso III, a “construção comum e coletiva do Plano Político-Pedagógico das Escolas-Gêmeas [...]” (BRASIL, 2012), pois o trabalho com as escolas-gêmeas não chegou à prática. Cabe salientar que essas ações aconteceram apenas durante o assessoramento do IPOL.

Outro aspecto questionável sobre as ações do PEIF, presente na Portaria n.º 798/2012, é relativo à informação presente no Portal do MEC na internet sobre “Escolas de Fronteira”, em que indica como eixos “Organizadores e Estratégias”, o Eixo 2 “Arranjo de gestão e condições a partir da secretaria de educação (municipal e/ou estadual)” (material disponibilizado nos Anexos), no qual destaca-se a “contratação de seguro de vida para os professores”. Essa ação não foi levada à prática, pois os professores participantes do *cruce* recebiam apenas quatro horas/aulas a mais para desenvolver o PEBF e sua metodologia. De acordo com D (2018), esse valor recebido a mais pelas professoras correspondia ao

entendimento da SED de que havia a necessidade de maior tempo para planejamento das aulas. Porém, novamente enfatiza-se que essa prática ocorreu apenas durante o assessoramento do IPOL, e não durante a vigência do PEIF/UFGD.

O eixo 3 apresenta a “Formação continuada dos profissionais da educação básica sob a coordenação das Universidades”, no qual traça como meta: “e) contribuir para o repositório dos materiais de formação” e “i) articular as ações do PEIF com o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência” ambas as ações não se concretizaram. Sobre a produção de material, D (2018) explicitou que foi produzido um de cunho teórico (artigo), elaborado por professores participantes da formação continuada, que seria publicado em livro pela UFGD, mas que, até o momento, não foi lançado. Logo, pode-se identificar que as ações propostas pela Portaria não foram colocadas em prática na integralidade.

A última pergunta secundária indagou: 4) A Escola Calvoso realizou um trabalho diferenciado, frente à realidade peculiar de fronteira seca, com a chegada do PEIF? Segundo a entrevista com D (2018) e com as professoras participantes do grupo focal ocorreu uma mudança na concepção da prática pedagógica na Escola, pois o PEIF, acordo com D (2018), trouxe o embasamento teórico à realidade de fronteira, por meio do EPA e dos mapas conceituais. A escola tornou-se reflexiva e viu na aprendizagem significativa um modo de transformar o ensino na escola, buscando a construção de uma identidade cultural sem preconceito e de forma intercultural.

Conquanto, esse trabalho com a escola reflexiva não é uma particularidade do PEIF, mas, sim, uma metodologia que vê o aluno como o centro do processo de aprendizagem (MOREIRA, 2013). Esta prática executada na Escola Calvoso, por meio do PEIF, deveria acontecer também nas demais escolas de fronteira, mas, pela falta de continuidade do Programa, não ocorreu. Enfim, nem todas as ações propostas pelo PEIF foram efetivadas, e algumas delas ocorreram apenas durante o assessoramento do IPOL.

Por fim, ao buscar a resposta para a pergunta central de pesquisa, observou-se que há dois cenários em evidência: o primeiro mostra que, consoante os envolvidos na execução do PEIF, não houve avanço na política de integração por meio da educação, pois o PEBF e o PEIF foram as primeiras iniciativas educacionais específicas para a região de fronteira, com duração, na região pesquisada, de apenas 6 anos. Sendo assim, a execução da política de integração apresentou um descompasso, porque inicialmente tinha o IPOL como responsável para prestar a formação continuada para os professores e o assessoramento pedagógico; posteriormente, a UFGD. Ambas com abordagens distintas, mas com o propósito de desenvolver o trabalho com o EPA e os mapas conceituais. Como a Escola Calvoso foi a

única que realizou a adesão desde o PEBF, tinha vantagens perante as demais escolas participantes, agora do PEIF, haja vista que já atendia a proposta metodológica desde 2009.

Portanto, neste primeiro cenário, pode-se afirmar que uma escola não pode ser responsável pelo processo de integração regional em uma fronteira como um todo. Para promover a integração por meio da formação continuada, todas as escolas deveriam aderir ao PEIF, realizar a alteração do PPP, contemplando os conceitos da escola reflexiva como prática em sala de aula com a adoção do EPA e dos mapas conceituais como metodologia de ensino.

O segundo cenário aponta que pouco se fez pela integração regional neste território, ainda mais com a saída do Paraguai do bloco, bem como a língua ainda representa um obstáculo a ser superado entre os países multilíngue, como Brasil e Paraguai. O PEIF, assim como o PEBF, tencionava desenvolver o trabalho intercultural com o ensino em língua portuguesa, espanhola ou guarani, e não o ensino de línguas, no caso específico da escola pesquisada havia este trabalho multilíngue. O *cruce* representava o elo entre as escolas-gêmeas, brasileira e paraguaia, que não ocorreu durante a vigência do PEIF, delimitando, mais um descompasso no processo de integração regional, já que, para se desenvolver a interculturalidade e o multilinguismo, o contato entre alunos e professores de uma mesma escola, ainda que de nacionalidades distintas, não representa, por si só, essa integração regional.

Nesse sentido, o processo de integração regional deve ser resultante de uma série de fatores como: melhorar as desigualdades sociais; diminuir os altos índices de analfabetismo, reprovação e evasão escolar; suprir a falta de escolas e recursos para sua manutenção. Esses são problemas ocorrentes em países da América Latina e, por isso, foram alvos de acordos com organismos internacionais (OLIVEIRA, 2011; RAIZER, 2007).

Em suma, devido ao tempo de vigência do PEIF a avaliação de seu impacto na fronteira do Brasil com o Paraguai apresentou-se sem sucesso, assim como sua contribuição para a formação continuada de professores tornou-se ineficaz por não abranger todas as escolas situadas nesta região de fronteira. Contudo, os resultados retratados na Escola Calvoso delinearam uma experiência positiva de uma política educacional para a região fronteiriça, que poderia servir como base para o aperfeiçoamento da legislação já existente, visando à continuidade das ações que atendam às especificidades da fronteira. Logo, o PEIF não cumpriu seu papel de executar uma política supranacional de formação de professores mas beneficiou a Escola Calvoso ao apresentar a proposta metodológica do EPA como um meio de promover a aprendizagem significativa.

REFERÊNCIAS

- A (ARTICULADORA). Participante do grupo focal realizado para fins de pesquisa desta tese de doutoramento. Encontro presencial. 13 nov. 2018.
- AE (ARTE EDUCADORA), Participante do grupo focal realizado para fins de pesquisa desta tese de doutoramento. Encontro presencial. 13 nov. 2018.
- ALARCÃO, I. *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.
- ALBUQUERQUE, J. L. Conflito e integração nas fronteiras dos “brasiguaios”. **Caderno CRH**, Salvador, v. 23, n. 60, p. 579-590, set./dez. 2010.
- ALMEIDA JUNIOR, V. de P.; CATANI, A. Algumas características das políticas de acreditação e avaliação da educação superior da Colômbia: interfaces com o Brasil. **Avaliação** (Campinas), Sorocaba, v. 14, n. 3, p. 561–582, nov. 2009.
- ALVARES, A. de L. T. **Educação superior além-fronteiras: um olhar sobre as estratégias institucionais para atratividade de estudantes brasileiros**. 2015. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2015.
- ALVAREZ, I. M. J. **O (in)cômodo hibridismo linguístico dos alunos da fronteira Brasil/Uruguai: o desafio docente**. 2016. 198 f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2016.
- ANDRÉS A. **A educação superior no setor educacional do Mercosul**. Consultora Legislativa da Área XV. Educação, Cultura e Desporto, dez.2010.
- ASSIS, J. H. do. V. P. Veias abertas nas fronteiras internacionais do Brasil: percalços na efetivação da educação como um direito universal. **International Studies on Law and Education**. CEMOrOc-Feusp/IJI-Univ. do Porto, 22 jan./abr. 2016.
- AZEVEDO, M. L. N. de. A integração dos sistemas de educação superior na Europa: de Roma a Bolonha ou da integração econômica à integração acadêmica. *In*: SILVA JUNIOR, J. dos R.; OLIVEIRA, J. F. de; MANCEBO, D. (org.). **Reforma Universitária: dimensões e perspectivas**. Campinas: Alínea/Anped, v. 1, p. 171-186, 2006.
- BAGLAI, M. Um Estado Socialista de Direito – Essência e Perspectivas. *In*: **LUA Nova: Revista de Cultura e Política**. São Paulo, n. 19, nov. 1989.
- BAKER, J. **Evaluating the impact of development projects on poverty: a handbook for practitioners**. Washington: World Bank, 2000.
- BALLER, L. **Fronteira e fronteiriços: A construção das relações sociais e culturais entre brasileiros e paraguaios (1954-2014)**. 2014. 336 f. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2014.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Ed. rev. e amp. 3. reimp. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARREDA, S. V. M. **Interculturalidades no contexto Puerto Quijarro (Bolívia) - Corumbá (Brasil). Português língua de fronteiras: ensino, aprendizagem e formação de professores**. 2017. 301 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

BARRETO, E. S. de S. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**. v. 20, n. 62, jul./set. 2015.

BASTOS, R. M. B. O surpreendente êxito do sistema educacional finlandês em um cenário global de educação mercantilizada. **Revista Brasileira de Educação**. v. 22, n. 70, jul./set. 2017.

BAUER, A. avaliação de impacto no Brasil: é possível mensurar impactos de programas de formação docente? **Est. Aval. Educ.** São Paulo, v. 21, n. 46, p. 229-252, maio/ago. 2010.

BECK, M. C.; HOFF, S.; FERNANDES, E. A. A. Escolas Interculturais de Fronteira e as Relações com o Desenvolvimento Local 2009 a 2015. **Revista Espacios**. Venezuela: Caracas, n. 5, v. 37, 2016.

BELEI, R. A. PASCHOAL, S. R. G. NASCIMENTO, E. N. MATSUMOTO, P. H. V. R. O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa. **Cadernos de Educação**. FaE/PPGE/UFPel. Pelotas n. 30, p. 187-199, jan./jun. 2008.

BERNARDO, L. V. M. “**Além das Palavras**”: experiências de um projeto de intervenção em uma Escola de Dourados/MS. VII Encontro de Produção Científica e Tecnológica (EPCT): Ética da pesquisa científica. De 22 a 26 de outubro de 2012. Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão. Núcleo de Pesquisa Multidisciplinar. Campo Mourão: FECILCAM/NUPEM, 2012.

BESHARA, G.; PINHEIRO, L. Educação e política externa: a experiência brasileira no Mercosul Educacional. *In*: RELATÓRIO de Pesquisa **Política Externa e Educação** - um estudo comparativo sobre a atuação do Brasil na CPLP e no Setor Educacional do Mercosul. Instituto de Relações Internacionais. PUC-Rio, 2008.

BORGES. P. Programa Escolas Interculturais de Fronteira: uma proposta pedagógica intercultural. *In*: BRASIL, TV Escola. **Salto para o Futuro**. Escolas Interculturais de Fronteira. Ano XXIV - Boletim 1, mai. 2014.

BOUTIN, G. A relação entre professor-aluno no centro do processo educativo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 17, n. 2, p. 343-358, mai./ago. 2017.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 05 set. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras

providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2007]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6253.htm. Acesso em: 25 jun. 2017.

BRASIL. **Decreto n. 6.278, de 29 de novembro de 2007.** Altera o Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB e regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Brasília, DF: Presidência da República, [2007]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/D6278.htm. Acesso em: 25 jun. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009.** Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2009]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm. Acesso em: 25 jun. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016.** Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm#art19. Acesso em: 25 jun 2017.

BRASIL. **Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010.** Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Brasília, DF: Presidência da República, [2010]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm. Acesso em: 12 nov. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 7.496, de 8 de junho de 2011.** Institui o Plano Estratégico de Fronteiras. Brasília, DF: Presidência da República, [2011]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7496.htm. Acesso em: 11 dez. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 8.903, de 16 de novembro de 2016.** Institui o Programa de Proteção Integrada de Fronteiras e organiza a atuação de unidades da administração pública federal para sua execução. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8903.htm#art9. Acesso em: 11 dez. 2018.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo. 2015.** Brasília, DF: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, [2016]. Disponível em: <http://www.cidades.ibge.gov.br/temas.php?lang=&codmun=500660&idtema=130&search=mato-grosso-do-sul\ponta-pora\estimativa-da-populacao-2015->. Acesso em: 18 jul. 2017.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo. 2016.** Brasília, DF: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, [2017]. Disponível em: <http://www.cidades.ibge.gov.br/temas.php?lang=&codmun=500660&idtema=130&search=mato-grosso-do-sul\ponta-pora\estimativa-da-populacao-2015->. Acesso em: 18 jul. 2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Pesquisas Anísio Teixeira. **Estudo analítico-descritivo comparativo do setor educacional do MERCOSUL 1996 – 2000.** Brasília, 2005.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2016**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [2017]. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/censo-escolar>. Acesso em: 18 jul. 2017.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, [2017]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art22. Acesso em: 08 dez. 2018.

BRASIL. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2007]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/11494.htm. Acesso em: 25 jun. 2017.

BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, [2008]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11738.htm. Acesso em: 25 set. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, n.º 248, 23 de dez. 1996. Brasília, DF: Presidência da República, [2019]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm. Acesso em: 05 mai. 2019.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2013]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm. Acesso em: 01 mai. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2014]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/13005.htm. Acesso em: 27 abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 798, de 19 de junho de 2012**. Institui o Programa Escolas Interculturais de Fronteira, que visa a promover a integração regional por meio da educação intercultural e bilíngue. Brasília, DF: Ministério da Educação [2012]

Disponível em: http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/port_798_19062012.pdf. Acesso em: 01 mai. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009**. Institui o Programa Ensino Médio Inovador. Brasília, DF: Ministério da Educação [2009]. Disponível em: http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/port_971_09102009.pdf. Acesso em: 01 dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. Brasília, DF: Ministério da Educação [2007]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf. Acesso em: 25 jun. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ministro da Educação defende criação de escolas bilíngues na fronteira brasileira**. 26 de julho de 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/221-2107596713/66661-ministro-da-educacao-defende-criacao-de-escolas-bilingues-na-fronteira-brasileira>. Acesso em: 12 dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Brasil e Espanha intensificam cooperação para promover a capacitação de educadores**. 08 de novembro de 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=70891&fbclid=IwAR2ykecv-pVy1Z-cJXllpg_A1vMJYICRL-2mDInKPA6uZx8FsQ7wnc2-LF0U. Acesso em: 18 dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. **Parecer MEC/SESu nº 161/86, de 05 de março de 1986**. Reformulação do Curso de Pedagogia. Relatora: Eurides Brito da Silva. Brasília, 1986.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 2, de 01 de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: Ministério da Educação [2015]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015pdf/file>. Acesso em: 31 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CEB/CNE nº 15, de 01 de Junho de 1998**. Diretrizes Curriculares Nacionais Para o Ensino Médio. Brasília, DF: Ministério da Educação e do Desporto, [1998]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Par1598.pdf>. Acesso em: 15 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: Ministério da Educação e do Desporto [2002]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acesso em: 05 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. **Escolas de Fronteira**. Brasília, DF: Ministério da Educação; Buenos Aires: Ministerio de Educación,

Ciencia y Tecnología, [2008]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Escolafronteiras/doc_final.pdf. Acesso em: 04 set. 2017.

BRASIL.Ministério da Integração Nacional. **Portaria nº 125, de 21 de março de 2014**. Estabelece o conceito de cidades-gêmeas nacionais, os critérios adotados para essa definição e lista todas as cidades brasileiras por estado que se enquadram nesta condição. Brasília, DF: Ministério da Integração Nacional [2014]. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/servlet/INPDFViewer?jornal=1&pagina=45&data=24/03/2014&captchafield=firistAccess>. Acesso em: 27 abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Integração Nacional. **Faixa de Fronteira**: Programa de Promoção do Desenvolvimento da Faixa de Fronteira (PDF). Brasília, DF: Ministério da Integração Nacional [2015]. Disponível em: http://www.integracao.gov.br/c/document_library/get_file?uuid=e5ba704f-5000-43df-bc8e-01df0055e632&groupId=10157. Acesso em: 12 dez. 2018.

BUENO, M. L. M. C. **Ensino fundamental de nove anos**: implementação e organização escolar em Dourados – MS. 2010. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2010.

CABRAL, K. M.; DI GIORGI, C. A. G. O direito à qualidade da Educação Básica no Brasil: uma análise da legislação pertinente e das definições pedagógicas necessárias para uma demanda judicial. **Educação**, Porto Alegre, v. 35, n. 1, p. 116-128, 2012.

CAÑETE. G. R. **Representações sobre a política linguística para as escolas de fronteira entre Brasil e Uruguai**: integrar para quê? 2013. 180 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2013.

CARLOMAGNO, M. C.; ROCHA, L. C. da. Como criar e classificar categorias para fazer análise de conteúdo: Uma questão metodológica. **Revista Eletrônica de Ciência Política**, Curitiba, vol. 7, n. 1, p. 173-188. 2016.

CASASSUS, J. A Reforma Educacional na América Latina no contexto da globalização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 114, p. 7-28. 2001.

CASTRO, R. C. L. de. **Integração constituinte dos países do MERCOSUL por meio da educação superior Universitária**. Análise em uma perspectiva histórico-cultural. 2013. 224 f. Tese (Doutorado em Ciências – Integração da América Latina) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

CELLARD, A. A análise documental. *In*: POUPART, J.; DESLAURIERS, J.P.; GROULX, L. (org.). **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, p. 295-334, 2008.

CHESNAIS, F. A globalização e o curso do capitalismo de fim-de-século. Traduzido do francês por Catherine Marie Mathieu. **Economia e Sociedade**, Campinas, n. 5, p. 1-30, dez.1995.

COLAÇA, J. P. **O Guaraní como língua oficial e a promoção de um bilinguismo imaginário no Paraguai**. 2015. 397 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2015.

COMISSÃO ECONÔMICA PARA A AMÉRICA LATINA E O CARIBE. **Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade**. Brasília: Ministério da Educação, 1993.

CONCEIÇÃO, J. C. **A expansão da educação superior e os efeitos no processo de revalidação de títulos de graduação em Mato Grosso do Sul**. 2013. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2013.

CP (COORDENADORA PEDAGÓGICA). Participante do grupo focal realizado para fins de pesquisa desta tese de doutoramento. Encontro presencial. 13 nov. 2018.

CRISTOFOLI, M. S. **Políticas de Línguas Estrangeiras na Educação Básica: Brasil e Argentina entre avanços, percalços**. 2010. 208 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

CUNHA, C. da. O Mercosul e a educação básica. *In: Em Aberto*, Brasília, n. 68, p. 9-15. 1995.

CUNHA, J. R. Revolução e Forma Jurídica: Estado de Direito em contextos pós-revolucionários e desafios ao processo revolucionário. **Revista Direito e Práxis**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 3, p. 2405-2448, jul. 2017.

CUNHA, M. I. da. Lugares de Formação: Tensões entre a Academia e o Trabalho Docente. *In: DALBEN, A. I. L. de F.; DINIZ, J.; LEAL, L.; SANTOS, L. (org.). Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 818 p. Trabalhos selecionados do XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino realizado na UFMG, no período de 20 a 23 de abril de 2010. p. 129-149. 2010.

CURY, C. R. J. A Educação Básica no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas. v. 23, n. 80, p. 168-200, set. 2002.

CURY, C. R. J. **Estudos comparados na América Latina: um caminho para o Conhecimento das políticas e gestão da educação nos países do Mercosul**. XXIV Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, III Congresso Interamericano de Política e Administração da Educação. Universidade Federal do Espírito Santo, ANPAE, 2009.

D (DIRETORA). Entrevista realizada para fins de pesquisa desta tese de doutoramento. Encontro presencial. 09 nov. 2018.

DALBEN, A. I. L. de F. Tensões entre formação e docência: buscas pelos acertos de um trabalho. *In: DALBEN, A. I. L. de F.; DINIZ, J.; LEAL, L.; SANTOS, L. (org.). Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 818 p. Trabalhos selecionados do XV ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino) realizado na UFMG, no período de 20 a 23 de abril de 2010. p. 166-187.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004.

DAVIES, N. FUNDEB: a redenção da educação básica? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96 - Especial, p. 753-774, out. 2006.

DIAS SOBRINHO, J. **Dilemas da educação superior no mundo globalizado**: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento? São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

DOURADO, L. F. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica: concepções e desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun. 2015.

DRAIBE, S. M. Coesão social e integração regional: a agenda social do Mercosul e os grandes desafios das políticas sociais integradas. *In*: **Cadernos de Saúde Pública**, São Paulo, v. 23, p. 174-183. 2007.

DUARTE, G. J. F. **La reforma educativa en el Paraguay, en la encrucijada entre la teoría, la práctica educativa y los resultados**. Asunción: Don Bosco, 2011.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 24, p. 213-225. 2004.

EF (EDUCADORA FÍSICA). Participante do grupo focal realizado para fins de pesquisa desta tese de doutoramento. Encontro presencial. 13 nov. 2018.

FERNANDES, E. A. **Experiências Linguísticas**: como se faz a educação bilíngue com implementação da metodologia do Projeto Escola Intercultural Bilíngue de Fronteira na fronteira entre Brasil e Paraguai. 2013. 86 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Comunicação, Artes e Letras, Universidade Federal da Grande Dourados, 2013.

FERNANDES, F. das C. O Fundeb como política pública de financiamento da educação básica. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 23-38, jan./jun. 2009.

FIGUEIREDO, M. F.; FIGUEIREDO, A. M. C. Avaliação política e avaliação de políticas: um quadro de referência teórica. **Análise e Conjuntura**, Belo Horizonte, v. 1, n. 3, p. 107-127, set./dez. 1986.

FOWLER JR., F. J. **Survey research methods**. 4. ed. Thousand Oaks, CA, EUA: Sage, 2009.

FREITAS, H. C. L. de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 1203-1230, out. 2007.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130. 2003.

FRIZZERA, G. A suspensão do Paraguai no MERCOSUL: problema interno, solução externa. **Conjuntura Global**, Curitiba, v. 2, n. 3, p. 156-164, jul./set. 2013.

FLORES, O. V. **O Programa Escola Intercultural Bilingue de Fronteira: um olhar para novas políticas linguísticas.** 2012. 127 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Sociedade) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2012.

GADOTTI, M. **O Mercosul Educacional e os desafios do século.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2007.

GATTI, B. A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista.** Curitiba, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade,** Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília, DF: UNESCO, 2009.

GATTI, B.A.; BARRETTO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte.** Brasília, DF: UNESCO, 2011.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade.** São Paulo: Editora Unesp, 1991.

GOIN, M. **O processo contraditório da educação no contexto do Mercosul: uma análise a partir dos planos educacionais.** 2008. 140 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Departamento de Serviço Social, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

GOMES, A. A. Apontamentos sobre a pesquisa em educação: usos e possibilidades do grupo focal. **EccoS Revista Científica,** São Paulo, v. 7, n. 2, p. 275-290, jul./dez. 2005.

GONDIM, S. M. G. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia,** São Paulo, v. 12, n. 24, p. 149-161. 2003.

GOODE, W. J.; HATT, P. K. **Métodos em pesquisa social.** 2. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1968.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

HAYGERT, S.; STURZA, E. R. Reflexões sobre o Programa de Escolas Interculturais de Fronteira como uma política linguística. **Linguagens e Cidadania,** Santa Maria, v. 17, p. 1-14, jan./dez. 2015

HELD, D. A democracia, o Estado-nação e o sistema global. **Revista Lua Nova,** São Paulo, n. 23, p. 145-194, mar. 1991.

HELD, D.; MCGREW, A. **Prós e contras da globalização.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

HIRST, P.; THOMPSON G. **Globalização em questão: a economia internacional e as possibilidades de governabilidade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

IANNI, O. Globalização e crise do Estado-Nação. **Revista Estudos de Sociologia**, São Paulo, v. 4, n. 6, p. 129-135. 1999. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/estudos/article/download/753/618>. Acesso em: 03 jun. 2018.

JANIS, I. L. O problema da validação da análise de conteúdo. *In*: LASSWELL, H.; KAPLAN, A. **A linguagem da política**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1982.

JESSOP, B. A globalização e o Estado nacional. **Crítica Marxista**, São Paulo, v. 1, n. 7, p. 9-45, 1998.

KNIGHT, J. Comercialización de servicios de educación superior: implicaciones del AGCS. *In*: GARCIA-GUADILLA, C. *et al.* (coord.). **El difícil equilibrio: la educación superior entre bien público y comercio de servicios – implicaciones deal AGCS (GATS)**. Madrid: Universidad de Castilla La Mancha, 2004. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=5367>. Acesso em: 29 jun. 2019.

KRAWCZYK, N. Pesquisa comparada em educação na América Latina: situações e perspectiva. *In*: **Educação Unisinos**, Porto Alegre, v. 17, n. 3, p. 199-204. 2013.

KUME, H.; PIANI, G. Mercosul: o dilema entre união aduaneira e área de livre-comércio. **Revista de Economia Política**, São Paulo, v. 25, n. 4, out./dez. 2005.

LAMPERT, E. Educação e Mercosul: desafios e perspectivas. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 24. n. 2, jul./dez. 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000200002&lng=pt&nrm=isso. Acesso em: 07 set. 2016.

LÁZARO, L. M. Child's Rights and Preschool Education in Latin America: Progress, Limitation and Challenges. *In*: OLSON, J.; BISETH, H.; RUIZ, G. (Eds.). **Educational Internationalization - academic voices and public policy**. Sense Publishers, p. 113–128. 2015.

LIMA, E. F. F. **O sistema educacional diferenciado como um direito humano e fundamental para as regiões de fronteira**. 2018. 92 f. Dissertação (Mestrado em Fronteiras e Direitos Humanos) – Faculdade de Direito e Relações Internacionais, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2018.

LOPES, J. P. M. **O componente curricular de Arte/Música na Educação Profissional: a visão do docente a respeito do currículo dos cursos técnicos integrados ao ensino médio dos Institutos Federais**. 2018. 297 f. Tese (Doutorado em Música) – Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

LORENZETTI, A. N. **O Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF) como política linguística educacional: um estudo na fronteira das cidades de São Borja (BR) e Santo Tomé (AR)**. 2016. 282 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade), Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2016.

LORENZETTI, A.; TORQUATO C. P. O Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF) como política linguística. **Matraga**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 38, p. 83-104, jan./jun. 2016.

LORENZONI, I. Programa intercultural terá mais países, cidades e idiomas. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **Escola de Fronteira**. Publicado em: 05 nov. 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=19218. Acesso em: 13 dez. 2017.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas v. 27, n. 94, p.47-69, jan./abr. 2006.

MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo**. Revista de Ciências da Educação, Lisboa, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.

MARIANO, K. P. Globalização, integração e o estado. **Lua Nova**, São Paulo, n. 71, p.123-168. 2007.

MARIANO, K. L. P.; ROMERO, A. M. S.; RIBEIRO, C. C. N. Percepções governamentais sobre a integração regional na América do Sul. **Boletim de Economia e Política Internacional**, Brasil, n. 21, p. 33-43, set./dez. 2015.

MARIN, A. J. O trabalho docente: uma “caixa preta” para os professores. *In*: DALBEN, A. I. L.de F. *et al.* (org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 818 p. Trabalhos selecionados do XV ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino) realizado na UFMG, no período de 20 a 23 de abril de 2010. p. 150-165. 2010.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Meio Ambiente, do Planejamento, da Ciência e Tecnologia. Secretaria de Estado de Desenvolvimento Agrário, da Produção, da Indústria, do Comércio e do Turismo. **Plano de Desenvolvimento e Integração da Faixa de Fronteira/MS**. Núcleo Regional para o Desenvolvimento e Integração da Faixa de Fronteira do Estado de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, 2012.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Meio Ambiente e Desenvolvimento Econômico. **Estudo da Dimensão Territorial do Estado de Mato Grosso do Sul**: Regiões de Planejamento. Campo Grande, 2015.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria Estadual de Educação. **Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual João Brembatti Calvoso**. 2018.

MENEGATTI, E. **Mercosul Educacional**: Análise da gestão educacional na promoção da integração regional. 2016. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2016.

MERCOSUL. **Decreto n.º 350, de 21 de novembro de 1991**. Tratado para a Constituição de um Mercado Comum entre a República Argentina, a República Federativa do Brasil, a República do Paraguai e a República Oriental do Uruguai. Brasília, DF: Presidência da República, [1991]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0350.htm. Acesso em: 15 jun. 2017.

MERCOSUL. **Decreto n.º 1901, de 09 de maio de 1996.** Promulga o Protocolo Adicional ao Tratado de Assunção sobre a Estrutura Institucional do MERCOSUL (Protocolo de Ouro Preto), de 17 de dezembro de 1994. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D1901.htm. Acesso em: 15 jun. 2017.

MERCOSUL. **Plano de Ação do Setor Educacional do Mercosul 2011-2015.** Puerto Iguazú, PAR: Presidência Rotativa Pro Tempore do Mercosul, [2011]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8674-plano-acao-2011-mercosul-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 29 jun. 2017.

MERCOSUL. **Ata de reunião MERCOSUR/RME n.º 1, de 01 de junho de 1992.** Buenos Aires, Argentina: Reunião de Ministros de Educação, [1992]. Disponível em: <https://documentos.mercosur.int/reuniones/2675>. Acesso em: 25 set. 2018.

MERCOSUL. **Ata de reunião MERCOSUR/RME n.º 2, de 27 de novembro de 1992.** Brasília, Brasil: Reunião de Ministros de Educação, [1992]. Disponível em: <https://documentos.mercosur.int/reuniones/2674>. Acesso em: 25 set. 2018.

MERCOSUL. **Ata de reunião MERCOSUR/RME n.º 1, de 30 de junho de 1993.** Assunção, Paraguai: Reunião de Ministros de Educação, [1993]. Disponível em: <https://documentos.mercosur.int/reuniones/2673>. Acesso em: 25 set. 2018.

MERCOSUL. **Ata de reunião MERCOSUR/RME n.º 2, de 21 de dezembro de 1993.** Montevideu, Uruguai: Reunião de Ministros de Educação, [1993]. Disponível em: <https://documentos.mercosur.int/reuniones/2671>. Acesso em: 25 set. 2018.

MERCOSUL. **Ata de reunião MERCOSUR/RME n.º 1, de 04 de agosto de 1994.** Buenos Aires, Argentina: Reunião de Ministros de Educação, [1994]. Disponível em: <https://documentos.mercosur.int/reuniones/2670>. Acesso em: 25 set. 2018.

MERCOSUL. **Ata de reunião MERCOSUR/RME n.º 2, de 09 de dezembro de 1994.** Ouro Preto, Brasil: Reunião de Ministros de Educação, [1994]. Disponível em: <https://documentos.mercosur.int/reuniones/2669>. Acesso em: 25 set. 2018.

MERCOSUL. **Ata de reunião MERCOSUR/RME n.º 1, de 28 de julho de 1995.** Assunção, Paraguai: Reunião de Ministros de Educação, [1995]. Disponível em: <https://documentos.mercosur.int/reuniones/2676>. Acesso em: 25 set. 2018.

MERCOSUL. **Ata de reunião MERCOSUR/RME n.º 2, de 30 de novembro de 1995.** Montevideu, Uruguai: Reunião de Ministros de Educação, [1995]. Disponível em: <https://documentos.mercosur.int/reuniones/2668>. Acesso em: 25 set. 2018.

MERCOSUL. **Ata de reunião MERCOSUR/RME n.º 10, de 20 de junho de 1996.** Buenos Aires, Argentina: Reunião de Ministros de Educação, [1996]. Disponível em: <https://documentos.mercosur.int/reuniones/2662>. Acesso em: 25 set. 2018.

MERCOSUL. **Ata de reunião MERCOSUR/RME n.º 11, de 29 de novembro de 1996.** Gramado, Brasil: Reunião de Ministros de Educação, [1996]. Disponível em: <https://documentos.mercosur.int/reuniones/2661>. Acesso em: 25 set. 2018.

MERCOSUL. **Ata de reunião MERCOSUR/RME n.º 12, de 11 de junho de 1997.** Assunção, Paraguai: Reunião de Ministros de Educação, [1997]. Disponível em: <https://documentos.mercosur.int/reuniones/2659>. Acesso em: 25 set. 2018.

MERCOSUL. **Ata de reunião MERCOSUR/RME n.º 13, de 01 de dezembro de 1997.** Montevideu, Uruguai: Reunião de Ministros de Educação, [1997]. Disponível em: <https://documentos.mercosur.int/reuniones/2660>. Acesso em: 25 set. 2018.

MERCOSUL. **Ata de reunião MERCOSUR/RME n.º 14, de 19 de junho de 1998.** Buenos Aires, Argentina: Reunião de Ministros de Educação, [1998]. Disponível em: <https://documentos.mercosur.int/reuniones/2658>. Acesso em: 25 set. 2018.

MERCOSUL. **Ata de reunião MERCOSUR/RME n.º 15, de 20 de novembro de 1998.** Brasília, Brasil: Reunião de Ministros de Educação, [1998]. Disponível em: <https://documentos.mercosur.int/reuniones/2657>. Acesso em: 25 set. 2018.

MERCOSUL. **Ata de reunião MERCOSUR/RME n.º 16, de 28 de maio de 1999.** Assunção, Paraguai: Reunião de Ministros de Educação, [1999]. Disponível em: <https://documentos.mercosur.int/reuniones/2656>. Acesso em: 25 set. 2018.

MERCOSUL. **Ata de reunião MERCOSUR/RME n.º 17, de 26 de novembro de 1999.** Montevideu, Uruguai: Reunião de Ministros de Educação, [1999]. Disponível em: <https://documentos.mercosur.int/reuniones/2655>. Acesso em: 25 set. 2018.

MERCOSUL. **Ata de reunião MERCOSUR/RME n.º 18, de 15 de junho de 2000.** Buenos Aires, Argentina: Reunião de Ministros de Educação, [2000]. Disponível em: <https://documentos.mercosur.int/reuniones/2126>. Acesso em: 25 set. 2018.

MERCOSUL. **Ata de reunião MERCOSUR/RME n.º 19, de 01 de dezembro de 2000.** Gramado, Brasil: Reunião de Ministros de Educação, [2000]. Disponível em: <https://documentos.mercosur.int/reuniones/2125>. Acesso em: 25 set. 2018.

MERCOSUL. **Ata de reunião MERCOSUR/RME n.º 20, de 28 de junho de 2001.** Assunção, Paraguai: Reunião de Ministros de Educação, [2001]. Disponível em: <https://documentos.mercosur.int/reuniones/2124>. Acesso em: 25 set. 2018.

MERCOSUL. **Ata de reunião MERCOSUR/RME n.º 21, de 28 de junho de 2001.** Punta del Este, Uruguai: Reunião de Ministros de Educação, [2001]. Disponível em: <https://documentos.mercosur.int/reuniones/2123>. Acesso em: 25 set. 2018.

MERCOSUL. **Ata de reunião MERCOSUR/RME n.º 22, de 14 de junho de 2002.** Buenos Aires, Argentina: Reunião de Ministros de Educação, [2002]. Disponível em: <https://documentos.mercosur.int/reuniones/2118>. Acesso em: 25 set. 2018.

MERCOSUL. **Ata de reunião MERCOSUR/RME n.º 23, de 22 de novembro de 2002.** Rio de Janeiro, Brasil: Reunião de Ministros de Educação, [2002]. Disponível em: <https://documentos.mercosur.int/reuniones/2117>. Acesso em: 25 set. 2018.

MERCOSUL. **Ata de reunião MERCOSUR/RME n.º 24, de 06 de junho de 2003.** Assunção, Paraguai: Reunião de Ministros de Educação, [2003]. Disponível em: <https://documentos.mercosur.int/reuniones/2115>. Acesso em: 25 set. 2018.

MERCOSUL. Ata de reunião MERCOSUR/RME n.º 25, de 20 de novembro de 2003. Assunção, Paraguai: Reunião de Ministros de Educação, [2003]. Disponível em: <https://documentos.mercosur.int/reuniones/2116>. Acesso em: 25 set. 2018.

MERCOSUL. Ata de reunião MERCOSUR/RME n.º 26, de 10 de junho de 2004. Buenos Aires, Argentina: Reunião de Ministros de Educação, [2004]. Disponível em: <https://documentos.mercosur.int/reuniones/2113>. Acesso em: 25 set. 2018.

MERCOSUL. Ata de reunião MERCOSUR/RME n.º 27, de 19 de novembro de 2004. Porto Alegre, Brasil: Reunião de Ministros de Educação, [2004]. Disponível em: <https://documentos.mercosur.int/reuniones/2114>. Acesso em: 25 set. 2018.

MERCOSUL. Ata de reunião MERCOSUR/RME n.º 28, de 10 de junho de 2005. Assunção, Paraguai: Reunião de Ministros de Educação, [2005]. Disponível em: <https://documentos.mercosur.int/reuniones/2511>. Acesso em: 25 set. 2018.

MERCOSUL. Ata de reunião MERCOSUR/RME n.º 29, de 09 de novembro de 2005. Montevidéo, Uruguai: Reunião de Ministros de Educação, [2005]. Disponível em: <https://documentos.mercosur.int/reuniones/2112>. Acesso em: 25 set. 2018.

MERCOSUL. Ata de reunião MERCOSUR/RME n.º 30, de 02 de junho de 2006. Buenos Aires, Argentina: Reunião de Ministros de Educação, [2006]. Disponível em: <https://documentos.mercosur.int/reuniones/2102>. Acesso em: 25 set. 2018.

MERCOSUL. Ata de reunião MERCOSUR/RME n.º 31, de 23 de novembro de 2006. Belo Horizonte, Brasil: Reunião de Ministros de Educação, [2006]. Disponível em: <https://documentos.mercosur.int/reuniones/465>. Acesso em: 25 set. 2018.

MERCOSUL. Ata de reunião MERCOSUR/RME n.º 31, de 01 de junho de 2007. Assunção, Paraguai: Reunião de Ministros de Educação, [2007]. Disponível em: <https://documentos.mercosur.int/reuniones/379>. Acesso em: 25 set. 2018.

MERCOSUL. Ata de reunião MERCOSUR/RME n.º 32, de 09 de novembro de 2007. Montevidéo, Uruguai: Reunião de Ministros de Educação, [2007]. Disponível em: <https://documentos.mercosur.int/reuniones/2100>. Acesso em: 25 set. 2018.

MERCOSUL. Ata de reunião MERCOSUR/RME n.º 34, de 13 de junho de 2008. Buenos Aires, Argentina: Reunião de Ministros de Educação, [2008]. Disponível em: <https://documentos.mercosur.int/reuniones/2099>. Acesso em: 25 set. 2018.

MERCOSUL. Conselho do Mercado Comum. Decisão n.º 24, de 30 de junho de 2008. Fundo de Financiamento do Setor Educacional do Mercosul. San Miguel de Tucumán Argentina: Conselho do Mercado Comum, [2008]. Disponível em: <http://edu.mercosur.int/es-ES/decisiones-conselho-mercado-comum-cmc/finish/4decisiones-decisiones/707-decision-mercocur-cmc-dec-n-24-08.html>. Acesso em: 25 set. 2018.

MERCOSUL. Ata de reunião MERCOSUR/RME n.º 36, de 04 de junho de 2009. Assunção, Paraguai: Reunião de Ministros de Educação, [2009]. Disponível em: <https://documentos.mercosur.int/reuniones/1078>. Acesso em: 25 set. 2018.

MERCOSUL. Ata de reunião MERCOSUR/RME n.º 37, de 19 de novembro de 2009. Montevidéo, Uruguai: Reunião de Ministros de Educação, [2009]. Disponível em: <https://documentos.mercosur.int/reuniones/3937>. Acesso em: 25 set. 2018.

MERCOSUL. **Ata de reunião MERCOSUR/RME n.º 38, de 09 de junho de 2010.** Buenos Aires, Argentina: Reunião de Ministros de Educação, [2010]. Disponível em: <https://documentos.mercosur.int/reuniones/5067>. Acesso em: 25 set. 2018.

MERCOSUL. **Ata de reunião MERCOSUR/RME n.º 39, de 25 de novembro de 2010.** Rio de Janeiro, Brasil: Reunião de Ministros de Educação, [2010]. Disponível em: <https://documentos.mercosur.int/reuniones/3937>. Acesso em: 25 set. 2018.

MERCOSUL. **Ata de reunião MERCOSUR/RME n.º 40, de 10 de junho de 2011.** Assunção, Paraguai: Reunião de Ministros de Educação, [2011]. Disponível em: <https://documentos.mercosur.int/reuniones/4160>. Acesso em: 25 set. 2018.

MERCOSUL. **Ata de reunião MERCOSUR/RME n.º 41, de 17 de novembro de 2011.** Montevideu, Uruguai: Reunião de Ministros de Educação, [2011]. Disponível em: <https://documentos.mercosur.int/reuniones/4194>. Acesso em: 25 set. 2018.

MERCOSUL. **Ata de reunião MERCOSUR/RME n.º 42, de 07 de junho de 2012.** Buenos Aires, Argentina: Reunião de Ministros de Educação, [2012]. Disponível em: <https://documentos.mercosur.int/reuniones/4663>. Acesso em: 25 set. 2018.

MERCOSUL. **Ata de reunião MERCOSUR/RME n.º 43, de 22 de novembro de 2012.** Brasília, Brasil: Reunião de Ministros de Educação, [2012]. Disponível em: <https://documentos.mercosur.int/reuniones/5031>. Acesso em: 25 set. 2018.

MERCOSUL. **Ata de reunião MERCOSUR/RME n.º 44, de 14 de junho de 2013.** Montevideu, Uruguai: Reunião de Ministros de Educação, [2013]. Disponível em: <https://documentos.mercosur.int/reuniones/4829>. Acesso em: 25 set. 2018.

MERCOSUL. **Ata de reunião MERCOSUR/RME n.º 45, de 22 de novembro de 2013.** Caracas, Venezuela: Reunião de Ministros de Educação, [2013]. Disponível em: <https://documentos.mercosur.int/reuniones/4939>. Acesso em: 25 set. 2018.

MERCOSUL. **Ata de reunião MERCOSUR/RME n.º 46, de 20 de novembro de 2014.** Buenos Aires, Argentina: Reunião de Ministros de Educação, [2014]. Disponível em: <https://documentos.mercosur.int/reuniones/5328>. Acesso em: 25 set. 2018.

MERCOSUL. **Ata de reunião MERCOSUR/RME n.º 47, de 12 de junho de 2015.** Brasília/DF, Brasil: Reunião de Ministros de Educação, [2015]. Disponível em: <https://documentos.mercosur.int/reuniones/5557>. Acesso em: 25 set. 2018.

MERCOSUL. **Ata de reunião MERCOSUR/RME n.º 48, de 27 de novembro de 2015.** Assunção, Paraguai: Reunião de Ministros de Educação, [2015]. Disponível em: <https://documentos.mercosur.int/reuniones/5779>. Acesso em: 25 set. 2018.

MERCOSUL. Setor Educacional do Mercosul. **Protocolo de Intenções**, de 13/12/1991. Montevideo, Uruguai: Setor Educacional do Mercosul, [1991]. Disponível em: <http://edu.mercosur.int/pt-BR/acordos/finish/5-acordos-acuerdos/391-protocolo-de-intencoes.html>. Acesso em: 15 fev. 2017.

MERCOSUL. Setor Educacional do Mercosul. **Decisão n.º 13, de 10 de dezembro de 191998.** Plano Trienal e Metas do Setor Educacional. Montevideo, Uruguai: Setor Educacional do Mercosul, [1998]. Disponível em: <http://edu.mercosur.int/es-ES/decisoes->

conselho-mercado-comum-cmc/finish/4-decisoes-decisiones/400-decisao-mercosur-cmc-dec-n-13-98.html. Acesso em: 25 set. 2018.

MERCOSUL. Setor Educacional do Mercosul. **Plano Estratégico 2001-2005**. Montevideo, Uruguai: Setor Educacional do Mercosul, [2001]. Disponível em: <http://edu.mercosur.int/es-ES/tratados/finish/7-planos-planes/413-plano-2011-2015-versao-portugues.html>. Acesso em: 25 set. 2018.

MERCOSUL. Conselho do Mercado Comum. **Decisão n.º 33, de 16 de dezembro de 2004**. Criação do Fundo de Financiamento do Setor Educacional do Mercosul. Belo Horizonte, Brasil: Conselho do Mercado Comum, [2004]. Disponível em: <http://edu.mercosur.int/es-ES/decisoes-conselho-mercado-comum-cmc/finish/4-decisoes-decisiones/708-decisao-mercosur-cmc-dec-n-33-04.html>. Acesso em: 25 set. 2018.

MERCOSUL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Estudo analítico comparativo do Sistema Educacional do MERCOSUL 2001 – 2005**. MEC/INEP: Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484184/Estudo+Anal%C3%Adtico+Comparativo+do+Sistema+Educacional+do+Mercosul+%282001-2005%29/7054d9a4-6136-49d2-ad39-a5d55eaa4f1?version=1.2>. Acesso em 26 set. 2018.

MERCOSUL. Setor Educacional do Mercosul. **Plano de Ação 2006-2010**. Montevideo, Uruguai: Setor Educacional do Mercosul, [2006]. Disponível em: <http://edu.mercosur.int/es-ES/tratados/finish/7-planos-planes/412-plano-2006-2010.html>. Acesso em: 25 set. 2018.

MERCOSUL. Setor Educacional do Mercosul. **Plano de Ação 2011-2015**. Montevideo, Uruguai: Setor Educacional do Mercosul, [2011]. Disponível em: <http://edu.mercosur.int/es-ES/tratados/finish/7-planos-planes/413-plano-2011-2015-versao-portugues.html>. Acesso em: 25 set. 2018.

MERCOSUL. Setor Educacional do Mercosul. **Plano de Ação 2016-2020**. Buenos Aires, Argentina: Setor Educacional do Mercosul, [2016]. Disponível em: <http://edu.mercosur.int/es-ES/tratados/viewcategory/7-planos-planes.html>. Acesso em: 25 set. 2018.

MIRANDA, L. B. S.; OLIVEIRA, L. M. M. de; BAETA, O. V.; SANTOS, B. K. S. dos. **Ação 20 RJ: uma análise da implementação e avaliação de resultados na UFV**. XVII Colóquio Internacional de Gestão Universitária: universidade, desenvolvimento e futuro na Sociedade do Conhecimento. UFSC/Universidade Nacional De Mar Del Plata, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/181212/101_00098.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em 05 jan. 2018.

MODOL, V. O Mercosul Importa. A Política Regional de Mobilidade Territorial. **Contexto Internacional, Rio de Janeiro**, v. 37, n. 2, p. 571-595, maio/ago. 2015.

MOHR, L. **Impact analysis for program evaluation**. California: SAGE, 1992.

MONSERRAT FILHO, J. Globalização, interesse público e direito internacional. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 9, n. 25, p. 77-92. 1995.

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa crítica**. São Leopoldo: Impressos Portão Ltda, 2005.

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa em mapas conceituais**. Porto Alegre: UFRGS, Instituto de Física, 2013.

MORGAN, D. L. **Focus groups as qualitative research**. Beverly Hills, CA, EUA: Sage, 1988.

NETO, W. A. D. (org.). **O Brasil e as novas dimensões da integração regional**. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), 2014.

NIBUHR, A. N.; ENNS, M. W. **La reforma del Estado Paraguayo: Descentralización Política Y Administrativa. 1996**. Dissertação (Mestrado). Universidade Nacional de Asunción, Assunção, 1996.

NÓVOA, A. (coord.). **Formação de professores e profissão docente**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NUCCI, L. P. **O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR): O Regime de Colaboração**. 2017. 187 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2017.

NUNES, R. L. T. **Análise do Atendimento às Políticas Públicas no PARFOR - O Caso da UNIFEV**. 2017. 215 f. Tese (Doutorado em educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de mesquita Filho”, São Paulo, 2017.

OLIVEIRA, J. A. B. **Representações do sujeito-aluno da fronteira Brasil-Paraguai em documentos oficiais do Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF)**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, 2015.

OLIVEIRA, O. S. Políticas educacionais brasileiras, integração latino-americana e o MERCOSUL educacional: questões para o debate. **HISTEDBR**, Campinas, n. 43, p. 223-236, set. 2011.

ORLANDI, R.; MARTINS, E. Alteridade e docência: formação dialógica sobre interculturalidade em escolas fronteiriças do Brasil e da Argentina. *In*: PINTO, A. C. T.; SILVA, M. R. da. **Programa Escola Interculturais de Fronteira (PEIF): 10 anos**. Tubarão: Copiart, 2016.

P1 (PROFESSORA 1). Participante do grupo focal realizado para fins de pesquisa desta tese de doutoramento. Encontro presencial. 13 nov. 2018.

P2 (PROFESSORA 2). Participante do grupo focal realizado para fins de pesquisa desta tese de doutoramento. Encontro presencial. 13 nov. 2018.

PACKER, A. L.; COP, N.; SANTOS, M. S. A Rede SciELO em perspectiva. *In*: PACKER, A. L. *et al.* (org.). **SciELO - 15 Anos de Acesso Aberto: um estudo analítico sobre o Acesso Aberto e a comunicação científica**. Paris: UNESCO, p. 41-66. 2014.

PALUMBO, D. J. A abordagem de política pública para o desenvolvimento político na América. *In*: **Política de capacitação dos profissionais da educação**. Belo Horizonte: FAE/IRHJP, p. 35-61. 1989.

PARAGUAI. **Ley General de Educación n.º 1.264, de 26 de maio de 1998**. Asunción, PY: Congreso de la nación paraguaya [1998]. Disponível em: <http://www.une.edu.py/web/images/pdf/Ley1264.PDF>. Acesso em: 29 jul. 2017.

PEIXOTO, P. de T de C. Multiculturalismo, transculturalismo e heterogênesse urbana: Composições da diversidade para a produção do transconhecimento. **Visões**, São Paulo, n. 7. p. 2, jul./dez. 2009.

PEREIRA, J. H. V. A especificidade de formação de professores em Mato Grosso do Sul: desafios no contexto da fronteira internacional. **InterMeio**, Campo Grande, v. 15, n. 29, p. 106-119. jan./jun. 2009. Disponível em: <http://intermeio.ufms.br/revistas/29/106-119%20-%20v15%20n29.pdf>. Acesso em: 06 jul. 2015.

PEREIRA, J. H. do V. **Migração de estudantes na fronteira do Brasil com o Paraguai. 1997**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 1997.

PEREIRA, J. H. do V. **Educação e fronteira: processos identitários de migrantes de diferentes etnias. 2002**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

PEREIRA, J. H. do V. Educação na fronteira: o caso Ponta Porã (MS) e Pedro Juan Caballero (PY). **Papéis**, Campo Grande, v. 18, n. 36, p. 93-106. 2014.

PEREIRA, M. C. Experiências, vivências e o imaginário na fronteira seca do sul de Mato Grosso do Sul. *In*: BRASIL, TV Escola. **Salto para o Futuro**. Escolas Interculturais de Fronteira. Ano XXIV - Boletim 1, mai. 2014.

PEREIRA, M. C. Um breve estado de arte do Programa das Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF) – 10 anos em favor da cultura para a paz. *In*: PINTO, A. C. T.; SILVA, M. R. da. **Programa Escola Interculturais de Fronteira (PEIF): 10 anos**. Tubarão: Copiart, 2016a.

PEREIRA, S. M. M. da V. Programa de Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira (PEIBF). *In*: PINTO, A. C. T.; SILVA, M. R. da. **Programa Escola Interculturais de Fronteira (PEIF): 10 anos**. Tubarão: Copiart, 2016b.

PILETTI, N.; PRAXEDES, W. Mercosul, competitividade e educação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 34, n. 12, p. 219-233. 1998.

PIRES, C. S.; SCAFF, E. A. S. Formação Continuada de Professores na Política Educacional. **Anais do Seminário em Educação e Colóquio de Pesquisa, Mato Grosso do Sul**, v. 1, n. 10, p. 69-81. 2015.

POUPART, J. A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. *In*: POUPART, J.; DESLAURIERS, J.P.; GROULX, L. (org.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2014.

PRADO, H. S. de Almeida. A educação superior no Mercosul como política de integração e de desenvolvimento. **Revistas de ciências jurídicas e econômicas**, Vitória, n. 5, p. 38-53. 2013.

PRETTI, D.; URBANO, H. **A linguagem falada culta na cidade de São Paulo**. São Paulo: Queroz, 1988.

QUADROS, C. de. Diálogos em construção: saberes docentes na interculturalidade – a epistemologia da prática interdisciplinar em salas inclusivas. *In*: PINTO, A. C. T.; SILVA, M. R. da. **De frente para a fronteira: reflexões sobre educação em área de fronteira**. Chapecó: [s.n.], 2014.

QUADROS, C. de; LEMOS, M. A.; GARCIA, R. A. G. O Programa Escolas Interculturais de Fronteira e a formação de professores da educação básica da região sudoeste do Paraná. *In*: PINTO, A. C. T.; SILVA, M. R. da. **Programa Escola Interculturais de Fronteira (PEIF): 10 anos**. Tubarão: Copiart, 2016.

QUEIROZ, L. G. **Integração Econômica Regional e Políticas de Saúde: União Europeia e MERCOSUL**. 2007. 365 f. Tese (Doutorado em Ciências) - Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2007.

RAIZER, L. Educação para a Integração: Rumo ao MERCOSUL Educacional. **Políticas Educativas**, Campinas, v. 1, n. 1, p. 156-169, out. 2007.

REAL, G. C. M. Impactos da expansão da educação superior na mobilidade estudantil: o eixo Brasil – Paraguai. *In*: 32ª Reunião Anual da ANPEd. Caxambu – MG, 2009. **Anais [...]**. Caxambu: ANPEd, 2009.

REAL, G. C. M. Avaliação da educação superior no Brasil e no Paraguai: implicações para a construção do Mercosul Educacional. **Tópicos Educacionais**, Recife, v. 19, n. 1, p. 9-27, jan./jun. 2013.

REAL, G. C. M. Expansão e avaliação na fronteira: efeitos da política de educação superior. *In*: SILVA JUNIOR, J. dos R. da; SOUSA, J. V.; Azevedo M. L. N. de; CHAVES, V. L. J. (org.). **Educação superior: internacionalização, mercantilização e repercussões em um campo de disputas**. 1. ed. Belo Horizonte: Fino Trato, v. 1, p. 163-182. 2015

REAL, G. C. M. *Cross-Border Education* em Mato Grosso do Sul: efeitos da internacionalização em faixa de fronteira. *In*: SILVA, F. de C. T.; CARVALHO, C. H. de (org.). **Escrita da Pesquisa em Educação na Região Centro-Oeste**. Campo Grande: Ed. Oeste, v. 3, 2018.

RICHARDSON, R. *et. al.* **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. 8. reimpr. São Paulo: Atlas, 2008.

RIVAROLA, D. La Reforma Educativa en el Paraguay. CEPAL - **Serie Políticas Sociales**, Santiago do Chile, n. 40, p. 1-31, set. 2000.

RIVAROLA, D. La Universidad Paraguaya, Hoy. **Avaliação**, Campinas, v. 13. n. 2, p. 533-578, jul. 2008.

RODRIGUES, A. G. **Mercosul: a construção de uma cidadania comum como instrumento de desenvolvimento regional no mundo globalizado**. 2008. 102 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento, Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2008.

RODRIGUES, C. Z. A fronteira como espaço de partida: processos discursivos entrelaçados. *In: PINTO, A. C. T.; SILVA, M. R. da. De frente para a fronteira: reflexões sobre a educação em área de fronteira. Chapecó, [s.n.], 2014.*

ROESLER, P. S. **A reforma do sistema educacional paraguaio de 1994.** X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014.

RONCA, A. C. C. Teoria de Ensino: a contribuição de David Ausubel. **Temas em Psicologia**, São Paulo, v. 2, n. 3, dez. 1994.

SALDAÑA, J. **The Coding Manual for Qualitative Researches.** Sage, 2013.

SANTOS, T.; JUNIOR, C. A. D., Integração Regional e Educação: O caso do Mercosul. **Oikos**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 2, p. 22-36, 2017.

SATO, E. A agenda internacional depois da Guerra Fria: novos temas e novas percepções. **Revista Brasileira de Política Internacional**, Brasília, v. 43, n.1, p. 138-169, 2000.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SCAFF E. A. S. Formação de professores da educação básica: avanços e desafios das políticas recentes. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 17, n. 34, p. 461-481, set./dez. 2011.

SCHRAIBER, L. B. Pesquisa qualitativa em saúde: reflexões metodológicas do relato oral e produção de narrativas em estudo sobre a profissão médica. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 63-74. 1995.

SCHNEIDER, M. P.; NARDI, E. L. O IDEB e a construção de um modelo de accountability na educação básica brasileira. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 27, n. 1, jun. 2014.

SCRIVEN, M. **Evaluation thesaurus.** California: SAGE, 1991.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política Educacional.** 2. ed. Rio de Janeiro: DP e A, 2002.

SILVA, C. P. da. **Um estudo semiótico sobre o processo de mestiçagem no Programa de Escolas Interculturais de Fronteira no Estado de Mato Grosso do Sul: o caso da fronteira sul.** 2016. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Comunicação, Artes e Letras. Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2016.

SILVA, C. P. da; TORCHI, G. da F. C. Escolas interculturais de fronteira: um espaço intercultural e mestiço. **Revista Geo Pantanal**. Corumbá, v. 11, n. 21, p. 161-169, jul./dez. 2016.

SILVA, P. A. O Programa Escolas Interculturais de Fronteira como propulsor de políticas públicas educacionais. *In: PINTO, A. C. T.; SILVA, M. R. da. De frente para a fronteira: reflexões sobre educação em área de fronteira. Chapecó: [s.n.], 2014.*

SILVA, P. A. Entrevista realizada para fins de pesquisa desta tese de doutoramento. Via Skype. 28 nov. 2018.

SILVEIRA, Z. S. Setor educacional do MERCOSUL: convergência e integração regional da educação superior brasileira. **Avaliação**, Campinas/Sorocaba, v. 21, n. 3, p. 901-927, nov. 2016.

SIMOES, R.; MORINI, C. F. A ordem econômica mundial: considerações sobre a formação de blocos econômicos e Mercosul. **Revista Impulso**, Piracicaba, n. 31, p. 139-154. 2002.

SOUZA, A. R. de. A teoria da agenda globalmente estruturada para a educação e sua apropriação pela pesquisa em políticas educacionais. **RBP AE**, v. 32, n. 2, p. 463-485, maio/ago. 2016.

SOUZA, K. R.; KERBAUY, M. T. M. **Direito à educação e a integração regional no Mercosul**. 11º Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste da ANPEd Sudeste, 2014.

SOUZA, K. R. A internacionalização do direito à educação no âmbito do Mercosul. XII Congresso Nacional de Educação **Educere**, p. 6502–6517, 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21845_9670.pdf. Acesso em 05 jan. 2018.

SOUZA, K. R. **Direito à educação nos países membros do Mercosul: um estudo comparado**. 2017. 346 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo, 2017.

SOUZA, V. H. P. de. Integração territorial no Mercosul: o caso da IIRSA/COSIPLAN. **Sociedade & Natureza**, Uberlândia, v. 27, n. 1, jan./abr. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-45132015000100021&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 jun. 2017.

SOUZA, M. P. de. **Sistema ARCU-SUL: qualidade e regulação na confluência das políticas nacionais e regional**. 2018. 212 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2018.

SOUCHAUD, S.; CARMO, R.L. do; FUSCO, W. Mobilidade populacional e migração no Mercosul: a fronteira do Brasil com Bolívia e Paraguai. **Teoria e Pesquisa**, v. 16, n. 1, p. 39-60, jan./jun. 2007.

STURZA, E. R. **Línguas de fronteira e política de línguas: uma história das ideias linguísticas**. 2006. 159 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

STURZA, E. R. Das experiências e dos aprendizados no Programa Escolas Interculturais de Fronteiras. *In*: BRASIL, TV Escola. **Salto para o Futuro**. Escolas Interculturais de Fronteira. Ano XXIV - Boletim 1, mai. 2014.

STURZA, E. R.; TATSCH, J. A fronteira e as línguas em contato: uma perspectiva de abordagem. **Cadernos de Letras da UFF**, Niterói, n. 53, p. 83-98, 2016.

T (TUTORA). Participante do grupo focal realizado para fins de pesquisa desta tese de doutoramento. Encontro presencial. 13 nov. 2018.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 14, p. 61-88, mai0/jun./jul./ago. 2000.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 5-24, jan./fev./mar./abr. 2000.

THORSTENSEN, Vera; OLIVEIRA, L. M. de. (coord.). **Releitura dos Acordos da OMC: como interpretados pelo Órgão de Apelação**. São Paulo: VT Assessoria Consultoria e Treinamento Ltda., 2013.

TORCHI, G. da F. C. Entrevista realizada presencialmente e gravada em áudio para fins de pesquisa desta tese de doutoramento. 18 dez. 2018.

TORCHI, G. da F. C.; SILVA, C. P. da. A expansão do Programa Escolas Interculturais de Fronteira no Estado de Mato Grosso do Sul. **Revista GeoPantanal**, Corumbá, n.17, p. 33-46, jul./dez. 2014.

TORCHI, G. da F. C.; SILVA, C. P. da. O retrato da fronteira Sul-Mato-Grossense por meio da expansão do Programa Escola Interculturais de Fronteira. *In*: PINTO, A. C. T.; SILVA, M. R. da. **Programa Escola Interculturais de Fronteira (PEIF): 10 anos**. Tubarão: Copiart, 2016.

TORRECILHA, M. L. **A gestão compartilhada como espaço de integração na fronteira: Ponta Porã (Brasil) e Pedro Juan Caballero (Paraguai)**. 2013. 180 f. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

TREIN, F. CAVALCANTI, F. G. Uma análise crítica do acordo de associação estratégica entre a União Europeia e a América Latina e o Caribe: A Cúpula de Viena. **Revista Brasileira de Política Internacional**, Rio de Janeiro, v. 50, n. 1, p. 66-85. 2007.

UNESCO. Fórum Mundial de Educação. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. (Jomtien 1990)**. Brasília: UNESCO, 1998.

UNESCO. Fórum Mundial de Educação. **Educação Para Todos: o compromisso de Dakar**. Brasília: UNESCO/CONSED/Ação Educativa, 2001.

UNESCO. **O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam**. São Paulo: Moderna, 2004.

UNESCO. Fórum Mundial de Educação. Declaração de Incheon. Educação 2030. **Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos**. Brasília: UNESCO, 2016.

VALLE, J. M. La política supranacional : un nuevo campo de conocimiento para abordar las políticas educativas en un mundo globalizado. **Revista Española de Educación Comparada**, n.º 20, 2012.

VIEIRA, S. L. Políticas de formação em cenários de reforma. *In*: VEIGA, I. P. A.; AMARAL, A. L. (org.). **Formação de professores: políticas e debates**. Campinas: Papirus, 2002.

VIGEVANI, T.; FAVARON, G. de M.; RAMANZINI JÚNIOR, H.; CORREIA, R. A. O papel da integração regional para o Brasil: universalismo, soberania e percepção das elites. **Revista Brasileira de Política Internacional**, Rio de Janeiro, v. 51, n. 1, p. 5-27. 2008.

VILLANI, M. OLIVEIRA, D. A. Avaliação Nacional e Internacional no Brasil: os vínculos entre o PISA e o IDEB. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1343-1362, out./dez. 2018.

VIZENTINI, P. G. F. O Brasil, o Mercosul e a integração da América do Sul. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas**, v. 1, n. 1, ago./dez. 2007.

ZOTOVICI, S. A. **A Educação Física no Programa Escolas Interculturais de Fronteira**. 2015. 170 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Centro de Ciências da Saúde, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

APÊNDICES

Quadro 10 – Relação entre objetivos, questões de pesquisa e suas categorias

Objetivo	Questão de pesquisa	Procedimento	Perguntas das entrevistas/grupo focal correlatas	Categoria
Compreender o processo de globalização e a construção da agenda para a integração regional entre os países sul-americanos	A integração regional, advinda do processo de globalização instaurado no mundo, atingiu seu objetivo entre os países sul-americanos com a constituição do Mercosul e do Setor Educacional do Mercosul (SEM)?	Entrevistas	10. Qual valor foi empregado para o desenvolvimento do PEIF no Brasil? Foi suficiente? Por quê? (SILVA, 2018)	Financiamento e organização curricular
			10. Qual valor recebido em média para o desenvolvimento do PEIF na fronteira com o Paraguai? Foi suficiente? Por quê? (TORCHI, 2018)	Financiamento e organização curricular
			5. Quantas escolas e professores foram atendidos pelo programa? (SILVA, 2018)	Financiamento e organização curricular
			7. Quais pontos considera positivos (avanços) no PEIF no Brasil? (SILVA, 2018)	Integração regional
			7. Quais pontos considera positivos (avanços) no PEIF na fronteira com o Paraguai? (TORCHI, 2018)	Integração regional
			5. Quantas escolas e professores foram atendidos pelo programa? (TORCHI, 2018)	Financiamento e organização curricular
			8. E os pontos negativos? (SILVA, 2018)	Integração regional
			8. E os pontos negativos? (TORCHI, 2018)	Integração regional
			11. Qual (s) escola (s) efetivamente colocaram em prática (na sala de aula) o PEIF? (TORCHI, 2018)	Financiamento e organização curricular
			14. O PEIF alcançou seu objetivo na fronteira com o Paraguai? (TORCHI, 2018)	Integração regional
			8. Como funcionou o PEIF na prática em Ponta Porã? Quais escolas aderiram? Quais turmas participaram do PEIF? (D)	Política de formação continuada de professores

Analisar o PEIF como um Programa oriundo de uma política supranacional de integração regional aplicada a formação continuada para professores de fronteira	O PEIF, como uma política supranacional de formação continuada de professores, apresenta estrutura organizacional adequada para atender as especificidades da fronteira multilíngue do Brasil com o Paraguai?	Entrevista	9. Quais os principais desafios do Programa? (D)	Política de formação continuada de professores
			4. Como funcionava o PEIF? (SILVA, 2018)	Financiamento e organização curricular
			4. Como funcionava o PEIF na UFGD? (TORCHI, 2018)	Financiamento e organização curricular
			6. Quais foram os principais desafios na implementação do PEIF? (SILVA, 2018)	Integração regional
			7. Como os professores reagiram ao curso/formação (PEIF) inicialmente? (D)	Política de formação continuada de professores
			6. Quais foram os principais desafios na coordenação do PEIF? (TORCHI, 2018)	Financiamento e organização curricular
Avaliar o PEIF como um Programa resultante de uma política supranacional para a fronteira do Brasil com o Paraguai a partir da visão dos envolvidos no processo	Como os gestores envolvidos diretamente com o PEIF, do Ministério da Educação (MEC), da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e da Direção da Escola Calvoso, desenvolveram as ações propostas pela Portaria n.º 798/2012?	Entrevistas	9. Houve mobilização dentro do MEC para a elaboração e execução do PEIF durante sua vigência? (SILVA, 2018)	Integração regional
			4. Como descreve sua atuação como gestora em uma escola de fronteira? (D)	Política de formação continuada de professores
			9. Houve mobilização dentro da UFGD para a execução do PEIF durante sua vigência? Como ocorreu? (TORCHI, 2018)	Integração regional
			11. Por qual motivo ele foi extinto? (SILVA, 2018)	Integração regional
			12. Realizou-se uma avaliação dentro do MEC que culminou na extinção do Programa? Explique. (SILVA, 2018)	Integração regional
			12. Por qual motivo a UFGD ficou responsável pela fronteira com o Paraguai? E quais áreas (profissionais) ficaram responsáveis pela execução das formações? (TORCHI, 2018)	Financiamento e organização curricular

			13. Os professores recebiam formação continuada para trabalhar com os professores de fronteira? (TORCHI, 2018)	Financiamento e organização curricular
			6. Na formação continuada de professores, quais ações destaca e a partir de que ano? (D)	Política de formação continuada de professores
			10. Quais pontos positivos e negativos pode-se elencar sobre o PEIF? (D)	Política de formação continuada de professores
Analisar as experiências com a execução do PEIF como um Programa oriundo de uma política supranacional e a formação continuada de professores na escola executora do PEIF, a partir do olhar do envolvidos, na fronteira do Brasil com o Paraguai.	A Escola Calvoso realizou um trabalho diferenciado, frente à realidade peculiar de fronteira seca, com a chegada do PEIF?	Entrevista/Grupo focal	11. Você considera que houve avanços na qualidade da educação a partir da realização do PEIF? (D)	Política de formação continuada de professores
			12. Hoje a escola desenvolve alguma ação decorrente das formações continuadas do PEIF? Qual (is)? Qual a importância dessa(s) ação(ões) para a escola? (D)	Política de formação continuada de professores
			2. Já participaram de formação continuada específica para a educação de fronteira? Quais?	Política de formação continuada de professores
			3. Qual chamou mais atenção e pode ser considerada significativa para sua vida profissional?	Política de formação continuada de professores
			4. Agora, falando especificamente do PEIF, qual o significado desta formação para as Senhoras? (Grupo focal)	Política de formação continuada de professores
			10. Como as Senhoras avaliam o PEIF enquanto uma formação para professores atuantes em região de fronteira? (Grupo focal)	Política de formação continuada de professores
			6. Elenquem três pontos positivos e três negativos do PEIF em sua experiência durante a formação de professores e a realidade das suas turmas? (Grupo focal)	Política de formação continuada de professores

			5. Os conhecimentos compartilhados na formação continuada foram úteis para a prática em sala de aula professores? (Grupo focal)	Política de formação continuada de professores
			8. Havia diálogo da gestão e vocês professores que estavam em sala de aula? ? (Grupo focal)	Política de formação continuada de professores
			7. Houve avanços nas práticas pedagógicas/aprendizagem dos alunos após o término das ações do PEIF na escola? (Grupo focal)	Política de formação continuada de professores
			9. Melhorou a qualidade da educação ofertada na escola após a participação do PEIF? Em que aspectos? (Grupo focal)	Política de formação continuada de professores
			11. Hoje vocês desenvolvem alguma ação decorrente das formações continuadas do PEIF? Qual (is)? Qual a importância dessa(s) ação(ões) para sua prática? (Grupo focal)	Política de formação continuada de professores

Fonte: Elaboração da Autora (2019).

Perguntas ao Prof. Paulo Alves Silva – ex-coordenador do PEIF no MEC

1. Qual sua formação acadêmica e experiência na área?
2. Por quanto tempo ficou à frente do PEIF no MEC? E por quanto tempo funcionou seu departamento? Existe ainda hoje?
3. Qual sua função/principal frente de atuação enquanto coordenador do programa?
4. Como funcionava o PEIF?
5. Quantas escolas e professores foram atendidos pelo programa?
6. Quais foram os principais desafios na implementação do PEIF?
7. Quais pontos considera positivos (avanços) no PEIF no Brasil?
8. E os pontos negativos?
9. Houve mobilização dentro do MEC para a elaboração e execução do PEIF durante sua vigência?
10. Qual valor foi empregado para o desenvolvimento do PEIF no Brasil? Foi suficiente? Por quê?
11. Por qual motivo ele foi extinto?
12. Realizou-se uma avaliação dentro do MEC que culminou na extinção do Programa? Explique.

Perguntas à Profa. Gicelma Torchi – ex-coordenadora do PEIF na UFGD

1. Qual sua formação acadêmica e experiência na área?
2. Por quanto tempo ficou à frente do PEIF na UFGD? E por quanto tempo funcionou seu departamento? Existe ainda hoje?
3. Qual sua função/principal frente de atuação enquanto coordenador do programa?
4. Como funcionava o PEIF na UFGD?
5. Quantas escolas e professores foram atendidos pelo programa?
6. Quais foram os principais desafios na coordenação do PEIF?
7. Quais pontos considera positivos (avanços) no PEIF na fronteira com o Paraguai?
8. E os pontos negativos?

9. Houve mobilização dentro da UFGD para a execução do PEIF durante sua vigência?
Como ocorreu?
10. Qual valor recebido em média para o desenvolvimento do PEIF na fronteira com o Paraguai? Foi suficiente? Por quê?
11. Qual (s) escola (s) efetivamente colocaram em prática (na sala de aula) o PEIF?
12. Por qual motivo a UFGD ficou responsável pela fronteira com o Paraguai? E quais áreas (profissionais) ficaram responsáveis pela execução das formações?
13. Os professores recebiam formação continuada para trabalhar com os professores de fronteira?
14. O PEIF alcançou seu objetivo na fronteira com o Paraguai?

Perguntas à Diretora da Escola Estadual João Brembatti Calvoso

1. Qual sua formação acadêmica e tempo de experiência na área?
2. Há quanto tempo atua na gestão escolar?
3. Qual o primeiro trabalho realizado na educação de fronteira? Em que ano?
4. Como descreve sua atuação como gestora em uma escola de fronteira?
5. E como professora, qual o principal desafio? Por quê?
6. Na formação continuada de professores, quais ações destaca e a partir de que ano?
7. Como os professores reagiram ao curso/formação (PEIF) inicialmente?
8. Como funcionou o PEIF na prática em Ponta Porã? Quais escolas aderiram? Quais turmas participaram do PEIF?
9. Quais os principais desafios do Programa?
10. Quais pontos positivos e negativos pode-se elencar sobre o PEIF?
11. Você considera que houve avanços na qualidade da educação a partir da realização do PEIF?
12. Hoje a escola desenvolve alguma ação decorrente das formações continuadas do PEIF? Qual (is)? Qual a importância dessa(s) ação(ões) para a escola?

Perguntas para o grupo focal composta por 4 professores, 1 articuladora, 1 tutora e 1 coordenadora

1. Qual a formação acadêmica de cada uma? Qual o tempo de experiência da educação básica?
2. Já participaram de formação continuada específica para a educação de fronteira? Quais?
3. Qual chamou mais atenção e pode ser considerada significativa para sua vida profissional?
4. Agora, falando especificamente do PEIF, qual o significado desta formação para as Senhoras?
5. Os conhecimentos compartilhados na formação continuada foram úteis para a prática em sala de aula professores?
6. Elenquem três pontos positivos e três negativos do PEIF em sua experiência durante a formação de professores e a realidade das suas turmas?
7. Houve avanços nas práticas pedagógicas/aprendizagem dos alunos após o término das ações do PEIF na escola?
8. Havia diálogo da gestão e vocês professores que estavam em sala de aula?
9. Melhorou a qualidade da educação ofertada na escola após a participação do PEIF? Em que aspectos?
10. Como as Senhoras avaliam o PEIF enquanto uma formação para professores atuantes em região de fronteira?
11. Hoje vocês desenvolvem alguma ação decorrente das formações continuadas do PEIF? Qual(is)? Qual a importância dessa(s) ação(ões) para sua prática?

ANEXOS

ESCOLAS DE FRONTEIRA

DEFINIÇÃO

O Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF) é desenvolvido no âmbito do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), em cidades brasileiras da faixa de fronteira de um lado e em suas respectivas cidades-gêmeas de países que fazem fronteira com o Brasil, de outro. Até o ano de 2013, os países envolvidos são: Argentina, Bolívia, Brasil, Paraguai, Uruguai e Venezuela. Para o ano de 2014, pretende-se agregar Colômbia, Peru, Guiana e Guiana Francesa, incluindo, portanto, língua inglesa e língua francesa, respectivamente.

OBJETIVO GERAL DO PEIF

Seu principal objetivo é o de promover a integração regional por meio da educação intercultural que garanta formação integral às crianças e aos jovens nas regiões de fronteira do Brasil com outros países.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- a) uso da segunda língua de maneira que esta passe a estar cada vez mais presente no cotidiano da escola, de forma oral e escrita, por meio de uma relação com um falante nativo da língua objeto do ensino-aprendizagem;
- b) relação pessoal/profissional com falantes nativos cujo contato permite conhecer e vivenciar o sistema escolar do país vizinho;
- c) ampliação da base informacional dos conteúdos escolares, deixando de focar unicamente o nível nacional e ocupando-se também com a Região como unidade de trabalho.

BASE LEGAL

A base legal do Programa no Brasil compõe-se de dois documentos:

1. "Documento Marco Referencial de Desenvolvimento Curricular", criado e aprovado no âmbito do MERCOSUL.
2. "Portaria MEC n.º 798, de 19 de junho de 2012", que institui o Programa em nosso País.

PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA

Este PEIF é desenvolvido na perspectiva da educação integral, organizada por meio de um currículo intercultural que integre as áreas de conhecimento e os componentes curriculares e garanta o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento aos estudantes, com a perspectiva de ampliação da jornada diária para 7 horas.

A metodologia utilizada pauta-se em projetos de aprendizagem como um possível caminho para as escolas interculturais multilíngues. A contribuição importante desta forma de organização metodológica é possibilitar que se escolham os projetos a serem desenvolvidos

localmente, por grupo ou por escola, de acordo com o que se considere mais oportuno e de acordo com as diferentes realidades dos locais em questão.

Isto implica em que as escolas ou os grupos diferentes possam realizar projetos distintos entre si sem perder de vista os objetivos relacionados tanto com a aprendizagem de conhecimentos escolares associados ao avanço da alfabetização plena na perspectiva do letramento, quanto aos atitudinais associados à interculturalidade e ao manejo das demais línguas.

EIXOS ORGANIZADORES E ESTRATÉGIAS

Eixo 1 - Funcionamento do Programa na escola:

- a) o envolvimento de toda a escola;
- b) a definição de metodologias dos projetos de aprendizagem;
- c) a construção do projeto político pedagógico da escola intercultural (planejamento conjunto das ações) e regimento escolar;
- d) levar em consideração as especificidades curriculares e socioculturais das comunidades do campo, indígena e quilombola;
- e) dinamização do relacionamento com escola do país vizinho, definindo um plano de ação conjunto para a realização do intercâmbio docente, além de outras ações que promovam a interculturalidade, estendendo-se a todos os anos de escolarização da escola;
- f) a utilização das tecnologias da informação e comunicação disponíveis e necessárias.

Eixo 2 - Arranjo de gestão e condições a partir da secretaria de educação (municipal e/ou estadual):

- a) construção de termos de cooperação técnico-pedagógico-financeira;
- b) adesão via Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (SIMEC);
- c) negociação de calendário de formação junto às universidades;
- d) transporte para os docentes que realizam o intercâmbio, como contrapartida ao Programa;
- e) articulação concreta com o Programa Mais Educação e Programa Mais Cultura e demais projetos/programas/ações locais;
- f) contratação de seguro de vida para os professores;
- g) designação de um servidor da área pedagógica para se responsabilizar pelo PEIF em seu território.

Eixo 3 - Formação continuada dos profissionais da educação básica sob a coordenação das Universidades:

- a) compor o grupo local, formado por Coordenador-geral do PEIF, Coordenador-adjunto de Educação Integral, Supervisor de Articulação e Acompanhamento Pedagógico (secretaria de educação), Pesquisadores, Professores Formadores (universidade), Professor Formador (coordenador pedagógico ou diretor da escola), Tutor a distância (universidade), Tutor presencial e/ou PIBID (universidade, para acompanhamento pedagógico na escola);
- b) promover a articulação, no espaço da Universidade, entre educação integral e interculturalidade;
- c) articular-se com o comitê gestor de recursos financeiros de sua instituição;
- d) ofertar ações/cursos de aperfeiçoamento;
- e) contribuir para o repositório dos materiais de formação;
- f) agilizar os procedimentos de afastamento do país (trâmite interno das IES);
- g) definir arranjos que permitam realizar formações dentro das regiões de fronteira, nos municípios;
- h) elaborar produtos finais, resultantes de cada módulo de formação conjunta com outros países;
- i) articular as ações do PEIF com o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES/MEC) e com o Programa Novos Talentos (CAPES/MEC);
- j) induzir a inclusão da temática "interculturalidade na perspectiva da educação integral" na formação inicial dos cursos de licenciatura e pós-graduação, e na pesquisa acadêmica;
- k) promover o uso das tecnologias de informação e comunicação; realizar o diagnóstico sociolinguístico das comunidades participantes do PEIF.

QUAIS ARTICULAÇÕES SÃO POSSÍVEIS NESTE PROGRAMA?

- Projeto político-pedagógico das escolas
- Programa Mais Educação;
- Ensino Médio Inovador;
- Ações pedagógicas para jovens de 15 a 17 anos no Ensino Fundamental;
- Programa Nacional do Livro Didático
- Programa Nacional Biblioteca da Escola
- Programa Saúde na Escola
- Programa Mais Cultura
- Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES)
- Programa Novos Talentos (CAPES)

- Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)
- Programas, Ações dos Estados e Municípios
- Programas e Ações das Universidades
- Ações e políticas dos países parceiros

PARTICIPANTES

Países parceiros:

- Argentina
- Bolívia
- Paraguai
- Uruguai
- Venezuela

Ministério da Educação do Brasil:

- Diretoria de Currículos e Educação Integral do Ministério da Educação (Coordenação)
- Diretoria de Apoio à Gestão Educacional do Ministério da Educação
- Diretoria de Formulação de Conteúdos Educacionais do Ministério da Educação
- Assessoria Internacional

Secretarias de Estado da Educação:

- Secretaria de Estado da Educação do Acre
- Secretaria de Estado da Educação do Acre
- Secretaria de Estado da Educação do Amazonas
- Secretaria de Estado da Educação do Amapá
- Secretaria de Estado da Educação de Mato Grosso Do Sul
- Secretaria de Estado da Educação do Paraná
- Secretaria de Estado da Educação de Rondônia
- Secretaria de Estado da Educação de Roraima
- Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande Do Sul
- Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina

Secretarias Municipais de Educação:

- Secretaria Municipal de Educação de Corumbá/MS
- Secretaria Municipal de Educação de Foz Do Iguaçu/PR
- Secretaria Municipal de Educação de Pacaraima/RR
- Secretaria Municipal de Educação de Chuí/RS
- Secretaria Municipal de Educação de Itaqui/RS
- Secretaria Municipal de Educação de Jaguarão/RS
- Secretaria Municipal de Educação de Santa Vitória do Palmar/RS
- Secretaria Municipal de Educação de São Borja/RS
- Secretaria Municipal de Educação de Dionísio Cerqueira/SC
- Secretaria Municipal de Educação de Uruguaiana/RS

Universidades:

- UNIPAMPA - Fundação Universidade Federal do Pampa
- UFSM - Universidade Federal de Santa Maria
- UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande Do Sul
- UFPEL - Universidade Federal de Pelotas
- UFMS - Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
- UNILA - Universidade Federal da Integração Latino-Americana
- UFGD - Universidade Federal de Grande Dourados
- FURG - Fundação Universidade do Rio Grande
- UFRR - Universidade Federal de Roraima
- UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul

Escolas públicas municipais e estaduais:

Município	UF	Nome da Escola
Ponta Porã	MS	Escola Estadual João Brembatti Calvoso
Ponta Porã	MS	Escola Estadual Pedro Afonso Pereira Goldoni
Ponta Porã	MS	Escola Estadual Prof. ^a Geni Marques Magalhaes
Foz do Iguaçu	PR	Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Adele Zanotto Scalco
Pacaraima	RR	Escola Municipal Casimiro De Abreu
Pacaraima	RR	Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental Alcides da Conceição Lima
Chuí	RS	Escola Municipal de Ensino Fundamental General Artigas
Itaqui	RS	Escola Municipal de Ensino Fundamental Vicente Soles
Itaqui	RS	Escola Municipal de Ensino Fundamental Otávio Silveira
Jaguarão	RS	Escola Municipal de Ensino Fundamental Dr. Fernando Correa Ribas
Jaguarão	RS	Escola Municipal de Ensino Fundamental Marcílio Dias
Santa Vitória do Palmar	RS	Escola Municipal de Ensino Fundamental José Bernardino de Souza Castro
São Borja	RS	Escola Municipal de Ensino Fundamental Vicente Goulart
São Borja	RS	Escola Municipal de Ensino Fundamental Ubaldo Sorilha Da Costa
Uruguaiana	RS	Escola Municipal de Ensino Fundamental do Complexo Escolar Elvira Ceratti - CAIC
Dionísio Cerqueira	SC	Escola Estadual de Educação Básica Dr. Theodureto de Faria Souto

DADOS SOBRE A FAIXA DE FRONTEIRA

- Faixa de até 150 km de largura ao longo de 15.719 km da fronteira terrestre;
- 588 municípios de 11 unidades da Federação: AC, AP, AM, MT, MS, PA, PR, RS, RO, RR e SC.

- Área correspondente a 27% do território brasileiro;
- Aproximadamente dez milhões de habitantes.

Cidades Gêmeas

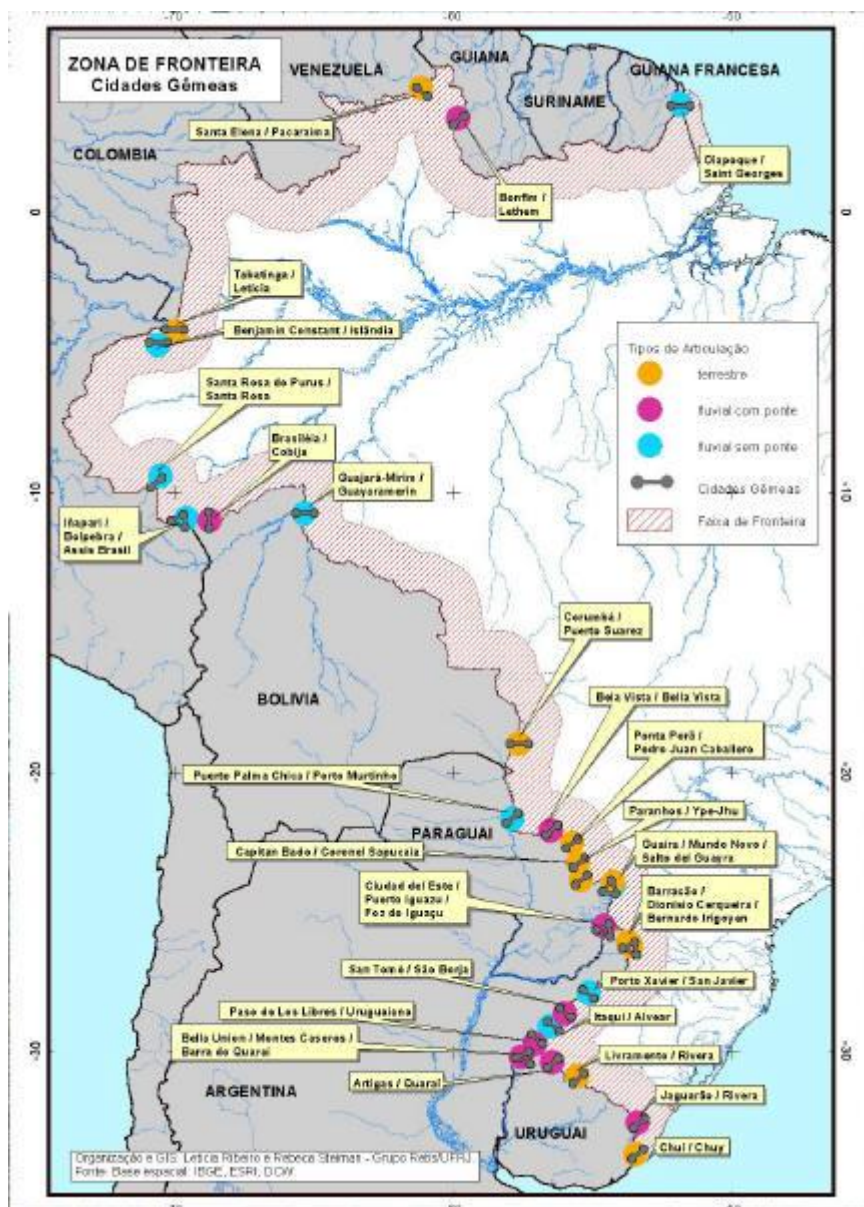
Municípios cujo território faz limite com o país vizinho e sua sede se localiza no limite internacional, podendo ou não apresentar uma conurbação ou semiconurbação com uma localidade do país vizinho.

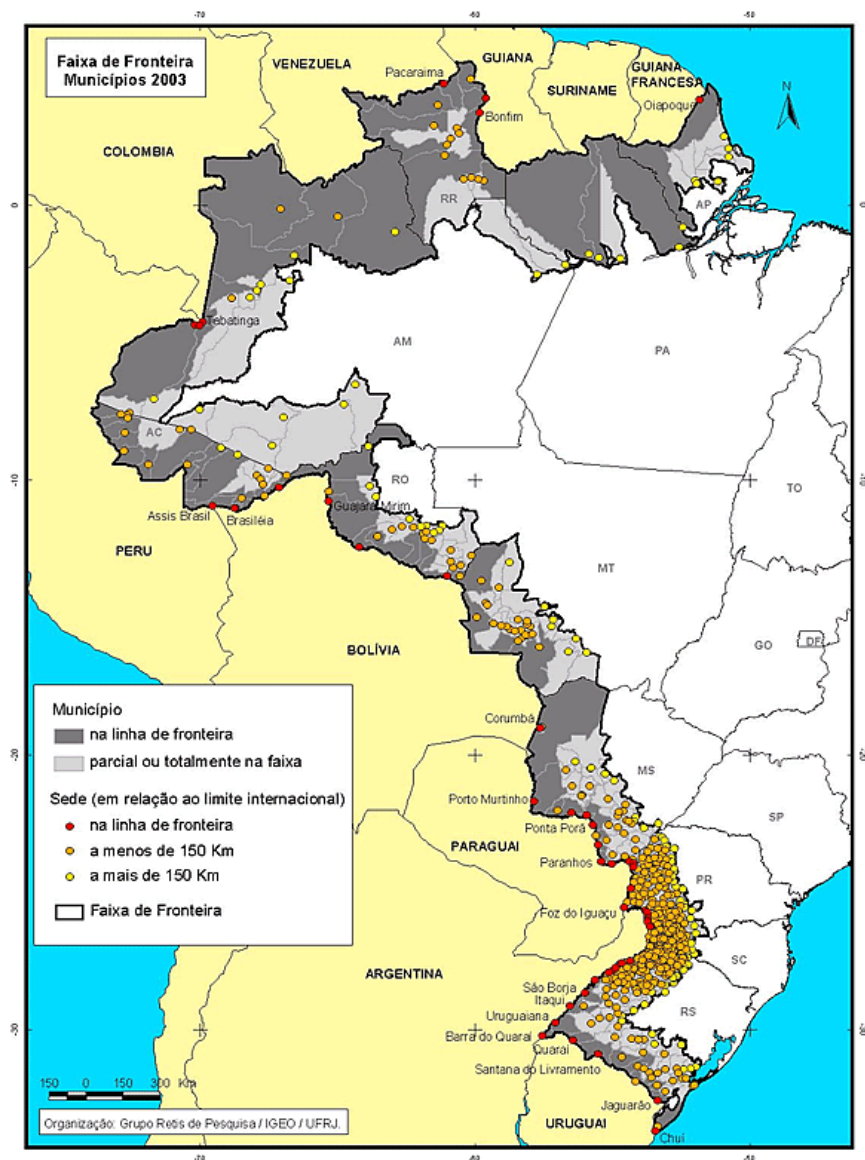
O Brasil tem 28 cidades-gêmeas na fronteira dos países da América do Sul.

Fronteira com os países do MERCOSUL:

- aproximadamente 435 municípios dos 588;
- aproximadamente 9.000 escolas; e
- 3.012.742 alunos.

Mapas:





Material disponível em: <http://educacaointegral.mec.gov.br/escolas-de-fronteira>.