

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS – FCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM GEOGRAFIA

WAGNER GALVÃO RIBEIRO FILHO

**EDUCAÇÃO E FRONTEIRA: O PEIBF NAS CIDADES GÊMEAS
DE PONTA PORÃ E PEDRO JUAN CABALLERO**

Dourados-MS

2024

WAGNER GALVÃO RIBEIRO FILHO

**EDUCAÇÃO E FRONTEIRA: O PEIBF NAS CIDADES GÊMEAS
DE PONTA PORÃ E PEDRO JUAN CABALLERO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Geografia, da Faculdade de Ciências Humanas, da Universidade Federal da Grande Dourados como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Geografia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Flaviana Gasparotti Nunes.

Linha de Pesquisa: Espaço e reprodução social: práticas e representações.

Área de concentração em Produção do Espaço Regional e Fronteira.

Dourados-MS

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

R484e Ribeiro Filho, Wagner Galvão
EDUCAÇÃO E FRONTEIRA: O PEIBF NAS CIDADES GÊMEAS DE PONTA PORÃ E
PEDRO JUAN CABALLERO [recurso eletrônico] / Wagner Galvão Ribeiro Filho. - 2024.
Arquivo em formato pdf.

Orientador: Flaviana Gasparotti Nunes.

Dissertação (Mestrado em Geografia)-Universidade Federal da Grande Dourados, 2024.

Disponível no Repositório Institucional da UFGD em:

<https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio>

1. Ponta Porã. 2. Pedro Juan Caballero. 3. Fronteira. 4. Cidades gêmeas. 5. Escolas de fronteira.
I. Nunes, Flaviana Gasparotti. 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.

BANCA EXAMNADORA

Prof.^a Dr.^a Flaviana Gasparotti Nunes (UFGD)

Presidente/Orientadora

Prof.^a Dr.^a Adriana Dorfman (UFRGS)

Membro Titular externo

Prof. Dr. Marcos Leandro Mondardo (UFGD)

Membro Titular interno

AGRADECIMENTOS

A meus pais, dona Gleicy Sarate Cardoso e ao sr. Wagner Galvão Ribeiro, aos quais devo toda a gratidão e dedico os bons frutos que tenho alcançado até o momento. Foram minha inspiração e os exemplos de vida que me incentivaram a não desistir, mesmo nos momentos de dificuldade.

Também agradeço a meus irmãos e irmãs, principalmente àqueles que por diversos motivos não tiveram a mesma oportunidade que eu, de poder ingressar numa universidade pública e de qualidade, mas que sem dúvida, se alegram e são participantes desta realização. Thássia Luana Sarate Cardoso, David Pereira Cardoso Neto e Pedro Henrique Gimenes Galvão.

Não posso deixar de agradecer a meu pai de consideração, Valdinei Simão Martins, quem me acompanhou desde a meninice, participou de uma grande transformação em minha vida e sempre me incentivou a alcançar meus objetivos.

Agradeço a minha esposa maravilhosa, Amanda da Mata Pelegrini Galvão, mulher forte que me ajudou em todo o processo de minha formação na graduação e durante o mestrado. Foi minha companheira nos momentos de desespero, mas também é participante desta conquista.

De igual modo, agradeço a todos os professores do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal da Grande Dourados, os quais marcaram minha formação acadêmica e cujas aulas ficarão perpetuadas em minha memória – Professora Dr^a Lisandra Lamoso, Professor Dr. Marcos Mondardo, Professora Dr^a Claudia Roma, Professor Dr. Adelson Soares Filho, e em especial, à minha orientadora Professora Dr^a Flaviana Gasparotti Nunes, a quem devo toda a gratidão pela paciência, pela orientação, pelos momentos de discussão e reflexão durante os encontros do grupo de pesquisa, e por ter me auxiliado em todo o percurso da elaboração da Dissertação.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão da bolsa de Demanda Social, que foi fundamental para as viagens de bate-volta entre Campo Grande e Dourados, e posteriormente, para as atividades de campo feitas na fronteira Brasil – Paraguai, nas cidades gêmeas de Ponta Porã e Pedro Juan Caballero.

RESUMO

Este trabalho busca analisar uma das políticas educacionais voltadas para as especificidades das áreas fronteiriças entre o Brasil e os países sul-americanos, alinhada às dinâmicas sociais, aos fluxos transfronteiriços, hibridismos culturais e linguísticos que fazem parte do cotidiano de muitas das cidades gêmeas da fronteira brasileira com os países da América do Sul. Com ênfase em um modelo de ensino que priorizou o intercâmbio entre docentes de ambos os lados do limite internacional e visando estimular o ensino das línguas faladas em áreas de fronteira, o Projeto Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira (PEIBF) chegou na zona de fronteira sul-mato-grossense compartilhada com o Paraguai, nas cidades gêmeas de Ponta Porã e Pedro Juan Caballero, no ano de 2009, foi desenvolvido até o ano de 2012 seguindo determinados parâmetros e, posteriormente, de 2012 até 2015, seguiu outros rumos e encerrou suas atividades nesta fronteira, rompendo com a tentativa de integração encabeçada por diferentes agentes em escala supranacional, nacional e também da população local das cidades gêmeas. Neste trabalho, objetivamos entender como o PEIBF foi aplicado e desenvolvido nestas cidades gêmeas. Além disso, procuramos identificar os fatores que levaram ou estimularam o encerramento desta importante política educacional fronteiriça. A investigação se deu por meio do levantamento de dados e de entrevistas a campo com professores, coordenadores e diretores das três escolas espelho envolvidas no PEIBF, propondo-se compreender, por meio dos relatos e experiências destes sujeitos, como o Programa foi direcionado e os motivos que levaram ao seu término. Desta forma, identificou-se que a escola espelho paraguaia carecia de condições mínimas em infraestruturas, além de não serem repassadas à sua equipe docente as verbas de incentivo que era garantida às docentes do lado brasileiro, expressando diferenças e dificultando a permanência da equipe paraguaia no PEIBF. Também se percebeu a falta de suporte técnico por parte do principal idealizador do projeto, o Mercosul, em coordenar, acompanhar e monitorar o mesmo, dificultando a execução por parte das instituições de ambos os países que acabaram assumindo estas atribuições. Por fim, constatou-se que as situações de rejeição e proibição do acionamento da língua guarani na escola brasileira fizeram com que a equipe paraguaia questionasse o caráter intercultural do PEIBF e desistisse do projeto, culminando no encerramento desta proposta na fronteira Brasil – Paraguai.

Palavras-chave: Ponta Porã; Pedro Juan Caballero, Fronteira; Cidades gêmeas; Escolas de fronteira;

RESUMEN

Este trabajo pretende analizar una de las políticas educativas dirigidas a las especificidades de las zonas fronterizas entre Brasil y los países sudamericanos, en consonancia con las dinámicas sociales, los flujos transfronterizos y los hibridismos culturales y lingüísticos que forman parte de la vida cotidiana en muchas de las ciudades gemelas de la frontera brasileña con los países sudamericanos. Con énfasis en un modelo pedagógico que priorizaba el intercambio entre profesores de ambos lados de la frontera internacional y que pretendía incentivar la enseñanza de las lenguas habladas en las zonas fronterizas, el Proyecto Escuelas Interculturales Bilingües de Frontera (PEIBF) llegó a la zona de la frontera entre Mato Grosso do Sul y Paraguay, en las ciudades gemelas de Ponta Porã y Pedro Juan Caballero. Se desarrolló hasta 2012 siguiendo determinados parámetros y luego, de 2012 a 2015, tomó otros rumbos y finalizó sus actividades en esta frontera, rompiendo con el intento de integración encabezado por diferentes agentes a escala supranacional y nacional, así como por la población local de las ciudades gemelas. En este trabajo pretendemos comprender cómo se aplicó y desarrolló el PEIBF en estas ciudades hermanadas. También tratamos de identificar los factores que condujeron o fomentaron el cierre de esta importante política educativa fronteriza. La investigación se realizó a través de la recolección de datos y entrevistas de campo a docentes, coordinadores y directores de las tres escuelas espejo involucradas durante el PEIBF, con el objetivo de comprender, a través de sus relatos y experiencias, cómo se desarrolló el programa y las razones que llevaron a su finalización. De esta forma, se identificó que la escuela espejo paraguaya carecía de las condiciones mínimas de infraestructura, además de no recibir los fondos de incentivo que se garantizaban a los profesores del lado brasileño, lo que expresaba diferencias y dificultaba la permanencia del equipo paraguayo en el PEIBF. También hubo falta de apoyo técnico del principal creador del proyecto, el Mercosur, en la coordinación, seguimiento y monitoreo de este, dificultando la realización de estas tareas por parte de las instituciones de ambos países. Finalmente, se constató que las situaciones de rechazo y prohibición del uso de la lengua guaraní en las escuelas brasileñas llevaron al equipo paraguayo a cuestionar el carácter intercultural del PEIBF y a renunciar al proyecto, culminando con el cierre de esta propuesta en la frontera Brasil-Paraguay.

Palabras clave: Ponta Porã; Pedro Juan Caballero; Frontera; Ciudades gemelas; Escuelas fronterizas

ABSTRACT

This paper seeks to analyse one of the educational policies aimed at the specificities of border areas between Brazil and South American countries, in line with the social dynamics, cross-border flows, cultural and linguistic hybridisms that are part of everyday life in many of the twin cities on the Brazilian border with South American countries. With an emphasis on a teaching model that prioritised exchanges between teachers from both sides of the international border and aimed at encouraging the teaching of languages spoken in border areas, the Intercultural Bilingual Border Schools Project (PEIBF) arrived in the area of the border between Mato Grosso do Sul and Paraguay, in the twin cities of Ponta Porã and Pedro Juan Caballero. It was developed until 2012 following certain parameters and then, from 2012 to 2015, it took other directions and ended its activities on this border, breaking with the attempt at integration spearheaded by different agents on a supranational and national scale, as well as by the local population of the twin cities. In this paper, we aim to understand how the PEIBF was applied and developed in these twin cities. We also sought to identify the factors that led to or encouraged the closure of this important border education policy. The research was carried out through data collection and field interviews with teachers, coordinators, and headmasters from the three mirror schools involved during the PEIBF, with the aim of understanding, through their accounts and experiences, how the program was run and the reasons that led to its end. In this way, it was identified that the Paraguayan mirror school lacked the minimum infrastructure conditions, as well as not being given the incentive funds that were guaranteed to teachers on the Brazilian side, expressing differences and making it difficult for the Paraguayan team to remain in the PEIBF. There was also a lack of technical support from the main creator of the project, Mercosur, in coordinating, following up and monitoring it, making it difficult for institutions in both countries to carry out these tasks. Finally, it was found that the situations of rejection and prohibition of the use of the Guaraní language in Brazilian schools led the Paraguayan team to question the intercultural nature of the PEIBF and give up on the project, culminating in the closure of this proposal on the Brazil-Paraguay border.

Keywords: Ponta Porã; Pedro Juan Caballero; Border; Twin cities; Border schools;

MOMBYKY

Ko tembiapo oheka ohesa'yijo peteíva umi política educativa oñedestináva especificidad área fronteriza Brasil ha tetãnguéra sudamericano, ojoajúva dinámica social, flujo fronterizo, hibridismo cultural ha lingüístico oikéva tekove ára ha ára heta gemelo-pe tavaguasu rembe'ýpe tetãnguéra Sudamérica-gua ndive de Fronteira Proyecto (Escuelas Bilingües de Fronteras) (PEIBF) oguhê zona fronteriza Mato Grosso do Sul compartida Paraguay ndive, tavaguasu gemela Ponta Porã ha Pedro Juan Caballero, ary 2009 jave, oñemoakãrapu'ã 2012 peve osegívo ciertos parámetros ha, upéi, 2012 guive 2015 peve, osegi ambue tape ha omohu'ã hembiapo ko frontera-pe, ombotývo ñeha'ã integración omotenondéva distinto agente escala supranacional, nacional ha avei población local umi tavaguasu gemela. Ko tembiapope, roñeha'ã roikuaa mba'éichapa ojeporu ha oñemoakãrapu'ã PEIBF ko'ã táva gemela-pe. Avei, roheka rohechakuaa umi mba'e omotenondéva térã omokyre'yva ñemboty ko política educativa fronteriza tuicha mba'éva. Ko investigación oñemotenonde recolección de datos ha entrevista de campo mbo'ehára, coordinador ha director mbohapy mbo'ehao espejo oiméva PEIBF-pe, hambipotápe oikuaa, umi informe ha experiencia ko'ã asignatura rupive, mba'éichapa ojedirigi Programa ha umi razón omotenondéva oñembopaha peve. Péicha ojehechakuaa mbo'ehao espejo paraguaya ndorekóiha condición mínima infraestructura, además nombohasái equipo docente-pe umi fondo de incentivo ogarantisáva mbo'ehára kuéra lado brasileño, oikuaaukávo joavy ha hasy paraguayo-pe guarã equipo opyta haguã PEIBF-pe. Avei ojehechakuaa ndaipóriha apoyo técnico principal creador del proyecto, Mercosul, ombojoaju, ojesareko ha ojesarekóva hese, hasy umi institución mokõive tetãme omohu'áva oipyhývo ko'ã responsabilidad omoañetévo. Ipahápe, ojejuhu situación ombotovéva ha ombotovéva guarani jeporu mbo'ehao brasileño-pe ojapo equipo paraguayo ocuestiona carácter intercultural PEIBF ha ome'ê proyecto, omohu'áva ombotývo ko propuesta Brasil rehe – Paraguái rembe'y.

Ñe'ê clave: Ponta Porã; Pedro Juan Caballero; Frontera; Táva Gemelos; Mbo'ehao fronterizo-pegua;

LISTA DE ILUSTRAÇÕES (MAPAS)

Ilustração 1 - Mapa da faixa de fronteira e principais municípios fronteiriços.....	16
Ilustração 2 - Mapa das cidades gêmeas da faixa de fronteira brasileira com os países da América do Sul	17
Ilustração 3 - Mapa das cidades gêmeas da fronteira Brasil - Paraguai	34
Ilustração 4 - Mapa das cidades gêmeas participantes do Projeto Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira (PEIBF) entre 2005 e 2010	46
Ilustração 5 - Mapa de localização das escolas espelho participantes do PEIBF na cidade gêmea de Ponta Porã (Brasil) e Pedro Juan Caballero (Paraguai).....	57

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Marco do limite internacional da fronteira seca Brasil – Paraguai, na cidade gêmea de Ponta Porã e Pedro Juan Caballero.....	34
Figura 2 – Entrada da Escola Estadual João Brembatti Calvoso, em Ponta Porã -MS, na fronteira seca Brasil – Paraguai	59
Figura 3 – Banner na entrada da E.E. João Brembatti Calvoso.....	59
Figura 4 - Escuela Básica nº 290 Defensores del Chaco. Pedro Juan Caballero, Amambay, Paraguai.....	68
Figura 5 - Pátio da Escuela Básica Nº 290 Defensores del Chaco	69
Figura 6 - Planejamento em conjunto do PEIBF	74
Figura 7 – Equipe pedagógica da Escuela Básica nº 290 Defensores del Chaco na culminância do PEIBF	74

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Cidades gêmeas participantes do PEIBF entre 2005 e 2010	47
Tabela 2 - Variação da política educacional de integração regional e fronteiriça - Projeto Escolas Interculturais Bilingües de Fronteira (PEIBF) e Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIBF)	51
Tabela 3 - Colaboradores entrevistados na E.E. João Brembatti Calvoso – Ponta Porã (MS).....	60
Tabela 4 - Relação de entrevistados na Escuela Básica nº 290 Defensores del Chaco. Pedro Juan Caballero, Amambay, Paraguai.....	68

SUMÁRIO

1. MINHA TRAJETÓRIA ATÉ AS FRONTEIRAS BRASIL - PARAGUAI.....	11
1.1. Introdução.....	15
2. FRONTEIRA E EDUCAÇÃO	22
2.1 Contextualização da fronteira Brasil – Paraguai no estado do Mato Grosso do Sul	29
2.2. História da fronteira: Itatins e educação na fronteira.....	30
2.3 Concepções de fronteira	33
2.4 Outras fronteiras.....	36
3. PROJETO ESCOLAS INTERCULTURAIS BILÍNGUES DE FRONTEIRA (PEIBF)	41
3.1 O Mercosul e os alicerces do PEIBF.....	43
3.2. Contextualização do PEIBF	50
3.3. O PEIBF (2005-2010).....	51
4. A EXPERIÊNCIA DO PEIBF NA FRONTEIRA PONTA PORÃ E PEDRO JUAN CABALLERO	56
4.1 A experiência na Escola Estadual João Brembatti Calvoso	58
4.1.1 Entrevistas na E.E. João Brembatti Calvoso – Ponta Porã – MS	60
4.2 A experiência na <i>Escuela Básica n°290 Defensores del Chaco</i> – Pedro Juan Caballero	67
4.2.1 Entrevista en la <i>Escuela Básica N° 290 – Defensores del Chaco, Pedro Juan Caballero, Amambay, Paraguay.</i>	69
4.3 A experiência na <i>Escuela Generación de la Paz</i> – Pedro Juan Caballero.....	75
4.3.1 Tensões entre equipes escolares das escolas espelho no PEIBF.....	79
4.3.1. Os conflitos do PEIBF na <i>Escuela Genereación de la Paz</i>	84
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	92

1. MINHA TRAJETÓRIA ATÉ AS FRONTEIRAS BRASIL - PARAGUAI

O interesse em trabalhar com o tema da educação nas áreas de fronteira do Brasil com o Paraguai, embora eu não seja um fronteiro nato, surgiu da minha experiência como imigrante na infância e adolescência, quando minha mãe decidiu emigrar para a Espanha em busca de melhores oportunidades socioeconômicas.

Na condição de mulher latino-americana, de baixa classe social, com pouca escolaridade, divorciada e muita determinação, ela teve a ousadia de cruzar diversas fronteiras simbólicas - a do idioma, a de deixar três filhos no Brasil até conseguir um emprego formal naquele país, de subsistir diante das diversas situações de preconceito e sexismos enquanto mulher estrangeira em solo europeu, a de a regularizar sua situação de ilegalidade, além de muitas outras fronteiras que permeiam a experiência de um imigrante.

Após meses de adaptação no país estrangeiro, surgiu a possibilidade de levar os três filhos para a Espanha, na expectativa de que pudessem obter tudo aquilo que não era acessível na nossa condição social no Brasil. Nesse contexto, com dez anos de idade ingressei no ensino fundamental no Colégio Eduardo Martínez Torner, na cidade de Gijón, no litoral norte do país, no Principado de Astúrias.

Enquanto imigrante recém chegado ao país, fui matriculado no colégio e passei pelo difícil processo de adaptação ao idioma, à cultura do país, às regras e ritmo da daquela instituição escolar. Fui bem recebido pelos colegas de turma e pelos professores, mas isso não me poupou de sofrer e de enfrentar algumas situações inerentes à trajetória de adaptação.

Nesse período, tive que me “expor ao idioma”, para que pudesse aprendê-lo o quanto antes. Assistir à televisão e ouvir o idioma, ir ao mercado e ser obrigado a falar em espanhol, observar e ouvir pessoas falando na rua, todas essas situações contribuíram para que, em menos de dois meses, eu tivesse condições de me comunicar de forma básica na língua espanhola. Com o tempo, fui aprendendo mais o idioma, mas ainda restava dominar a parte escrita, algo que só foi possível com o passar dos anos frequentando o colégio.

Nesse meio tempo, ainda havia outro desafio: a grade curricular do colégio previa o ensino obrigatório de francês e inglês. Para conseguir passar de série, tive também que dominar minimamente estes idiomas.

Com o passar dos anos, finalizei o ensino primário e ingressei no ensino médio, desta vez no instituto de ensino secundário Padre Feijoo, na mesma cidade. Fora do ambiente escolar, encontrei uma nova paixão: o skate. Aproveitava toda a infraestrutura disponível naquele país para praticar o esporte. As pistas de skate tornaram-se minha segunda casa e, por meio desse esporte, consegui fazer boas amizades com colegas de diversas nacionalidades (russos, armênios, colombianos, peruanos, paraguaios, dominicanos, cubanos, espanhóis, etc).

Por meio do skate, fui aos poucos encontrando meu espaço social, fui descobrindo minhas virtudes, e, dessa vez, já adaptado à cultura, absorvia tudo aquilo que era positivo das vivências nos ambientes multiculturais que estava inserido. Com o tempo, por ser muito dedicado ao esporte e executar manobras que exigiam muita coragem, consegui patrocínios de lojas locais que me garantiam o material necessário para eu continuar andando de skate.

Nesse período participei de vários campeonatos, e minha grande alegria era viajar com meus colegas pelos principais “spots” do norte da Espanha, gravando vídeos para as lojas e marcas que me patrocinavam. Da região norte, conheci desde Euskadi - Bilbao (País Basco), até Vigo, cidade da Comunidade Autônoma de Galicia, próxima à fronteira com Portugal.

No entanto, nessas vivências pela Espanha, algo sempre me chamava a atenção: a variedade de línguas presentes em um território relativamente pequeno. Passar por Bilbao e ver as placas em *euskera* (basco), ouvir que se tratava de uma língua cujas origens eram desconhecidas, ou estar em Galicia e ouvir um idioma “mesclado”, muito parecido com o português, me fascinava.

Tudo parecia ir bem até que, em 2013, meu sonho foi frustrado. Em decorrência de questões familiares e outros motivos particulares, faltando apenas alguns meses para finalizar o ensino médio naquele país europeu, fui obrigado a retornar ao Brasil, aos 17 anos de idade.

Deixei tudo para trás: amigos, o sonho da carreira no skate, amor pelo lugar em que vivia, e muitas outras paixões. Uma das únicas riquezas que trouxe comigo ao voltar para o Brasil foi o bilinguismo (português/espanhol) que prezo em conservar até os dias atuais.

A partir daquele momento, fui morar com meu pai na cidade de São Paulo – SP. O choque cultural foi inevitável. Tive que me acostumar novamente com a vida no Brasil. Foi um período muito difícil. Me matriculei numa escola da periferia de São Paulo, para revalidar minhas notas da Espanha, o que acabou não dando certo, e fui obrigado a fazer um exame para identificar a série compatível para dar continuidade aos estudos no Brasil. Nesse percurso, me rebaixaram de série e, passei pelo mesmo processo linguístico que enfrentei anos antes na Espanha: o de reaprender a escrita e as regras linguísticas da língua portuguesa. Considero o ano que morei em São Paulo um dos piores da minha vida. Após um ano morando naquela cidade, retornei a Campo Grande – MS, minha cidade natal.

Na minha percepção, minha vida não tinha mais sentido. Sentia-me traído pelo meus pais por terem me enviado ao Brasil sem justificativa e, prometia a eles que, ao completar a maioridade, eu juntaria algum dinheiro e viajaria para algum lugar desconhecido, para nunca mais ser visto por eles. Voltar ao Brasil significava retornar a um país em que eu não me enxergava mais, um lugar sem oportunidades, onde eu estaria destinado ao fracasso. Para meus familiares mais próximos, eu não tinha esperanças de melhorar, e todos pareciam ter desistido de mim.

Entre 2014 e 2015, após muitos conflitos internos, decidi aceitar tudo o que havia acontecido em minha vida e passei a renunciar aos sonhos que até então alimentava. Decidi me entregar ao destino que a vida estava me impondo no Brasil. Mesmo contrariado, comecei a buscar emprego, e consegui uma vaga em um restaurante às margens da BR-163, onde trabalhei por uns meses. Tempos depois, comecei a trabalhar numa fábrica de sofás e, posteriormente, assumi a função de auxiliar em instalações de sistemas de alarme, até que cheguei à conclusão de que aquilo talvez não seria meu projeto de vida a longo prazo.

Finalizei o ensino médio em uma escola da rede estadual de Campo Grande - MS, a Escola Estadual Arlindo de Andrade Gomes, no período noturno. Tempos depois, surgiu o desejo de fazer o Exame Nacional do Ensino Médio e de ingressar em um curso superior. Mesmo sem saber ao certo como fui direcionado a buscar a docência, prestei o vestibular

e consegui ingressar pelo SISU no curso de licenciatura em Geografia da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, onde fui aprovado em 27º lugar na ampla concorrência.

Na universidade reencontrei-me com o curso de Geografia. Foi o lugar onde uma grande “porta” começou a se abrir, e que até hoje não se fechou em minha vida. Passei quatro anos no curso vespertino, onde enfrentei um novo desafio: permanecer na universidade sem poder arrumar um emprego formal, pois o curso ocorria num período que dificultava o acesso ao emprego. Tive que me lançar na informalidade e me tornar entregador durante o almoço e após as aulas. Foram vários dias fazendo entregas de manhã, à tarde assistindo às aulas da faculdade, e à noite entregando pizzas até altas horas. Muitos colegas riam ao me ver chegar às aulas na condição de “*motoboy*”, tirando o caderno do bolso de cima da caixa de entregas.

O fato é que, após toda essa trajetória, consegui concluir da graduação de forma vitoriosa. Enquanto estudante de Geografia, vi nas fronteiras a possibilidade de pensar em alternativas educacionais que incentivassem o uso das línguas vivas presentes nesses espaços. Além disso, questionei as possibilidades de aproveitar a potencialidade linguística já existente entre os fronteiriços, visto que em nossa fronteira sul-matogrossense há o domínio de pelo menos três línguas diferentes (português, espanhol e guarani).

Ao refletir sobre minha trajetória de vida, que perpassa diversas fronteiras culturais e linguísticas, me perguntei se os sujeitos dessa fronteira teriam as mesmas dificuldades ao passar pelas instituições de educação formal que, em sua maioria, funcionam em um modelo unilateral e sem sintonia com a realidade local.

Dessa forma, senti a necessidade de investigar quais são as estratégias nas instituições escolares e dos professores, bem como as concepções e medidas adotadas para superar os desafios de atender estudantes de dupla nacionalidade que vivem numa realidade transfronteiriça e plurilíngue. Isto posto, chego a esta fronteira, não como ‘turista’, mas como um sujeito não fronteiriço que vivenciou, na prática, situações linguísticas semelhantes às dessa região. Por isso, justifico minha inserção no estudo da realidade fronteiriça e na defesa da valorização das línguas nativas e de fronteira do Brasil com os países da América do Sul.

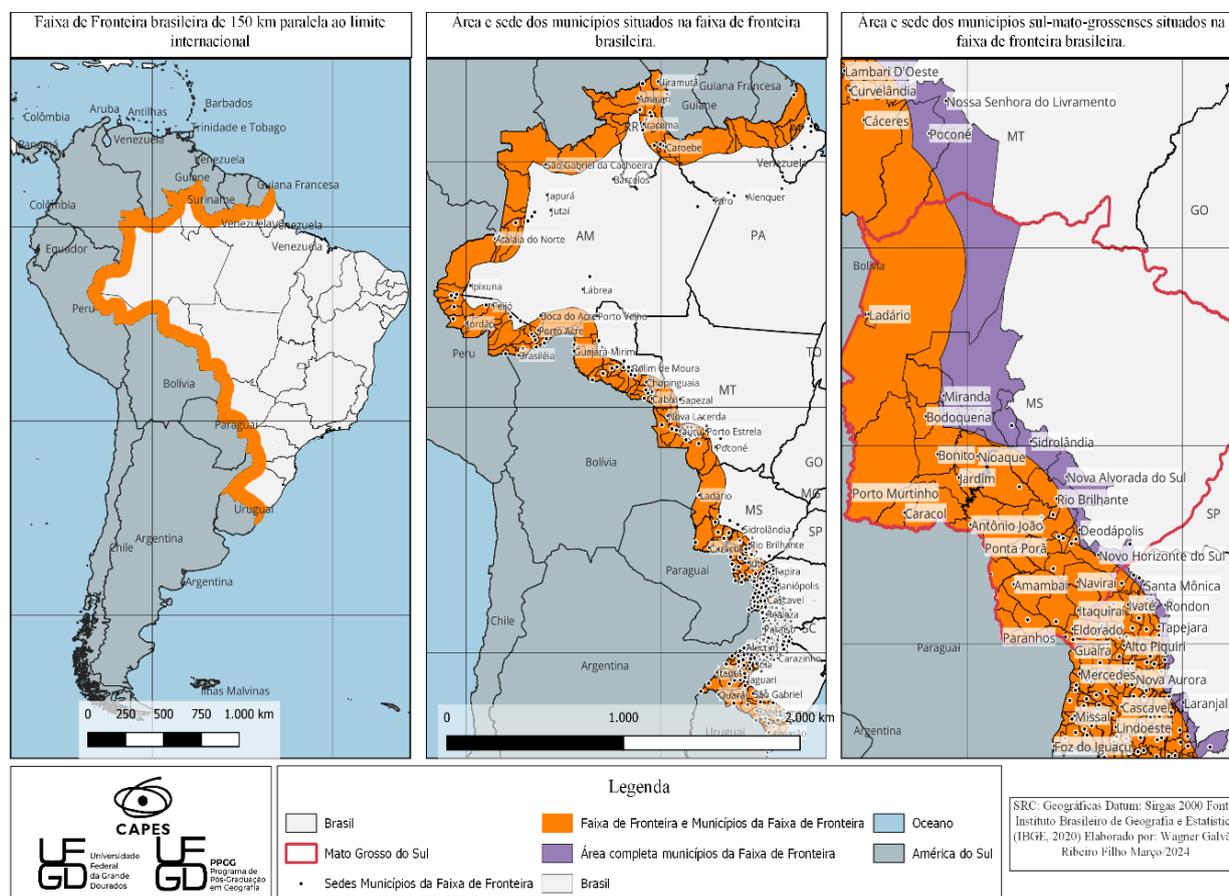
1.1. Introdução

Esta pesquisa se volta para o estudo da questão educacional em áreas de fronteira, trazendo à tona as características e as especificidades geográficas, culturais, sociais e políticas que perpassam a região da fronteira Brasil - Paraguai, na zona de fronteira entre Mato Grosso do Sul e o departamento de Amambay, que devem ser consideradas em qualquer proposta ou ação didática no âmbito escolar. Neste recorte espacial marcado por experiências híbridas e transnacionais, com sujeitos que transitam na escala local por territórios distintos, as formas de educação formal e as tentativas de integração empreendidas desde o início do século, tanto pelos aparatos estatais quanto por iniciativas populares locais, suscitam análises e questionamentos sobre o êxito e o fracasso das tentativas políticas de cunho cooperativo.

A zona de fronteira Brasil – Paraguai, do ponto de vista político-geográfico, é formada por uma área de fronteira internacional composta por duas faixas de transição imaginárias paralelas ao limite internacional. A faixa do lado brasileiro possui 150 km de largura e a faixa do lado paraguaio 50 km, englobando o território de vários municípios que se inserem nestas faixas, formando uma região com especificidades devido à proximidade do país vizinho, ou seja, uma área de transição entre dois territórios nacionais que possuem características que a tornam única, reconhecida pelas especificidades econômicas e pela reprodução da vida dos habitantes locais a partir da realidade fronteiriça, distinta de espaços que possuem certa centralidade no contexto do Estado territorial. A fronteira torna especial estas áreas, compondo territórios híbridos que se confundem ou adquirem características sociais, culturais, linguísticas, econômicas dos países vizinhos.

Na fronteira do Brasil com o Paraguai, além dos vários municípios que estão na faixa de fronteira brasileira, existem aqueles que se denominam de cidades gêmeas, municípios que estão numa localização geográfica à margem extrema do limite do território brasileiro com os países vizinhos. A origem da maior parte destas cidades está associada com a preocupação dos Estados Nacionais em proteger, estabelecer o domínio e demarcar de seus territórios de forma concreta, por meio da materialidade de uma cidade. Na faixa brasileira, são 588 os municípios distribuídos pelos 15 mil km de extensão da fronteira com os demais países da América do Sul. (IBGE, 2020).

Ilustração 1 - Mapa da faixa de fronteira e principais municípios fronteiriços



Cidades gêmeas é o termo utilizado para designar os núcleos urbanos que, além de se situarem dentro da zona de fronteira, também são cortados pela linha imaginária do limite internacional, fator que as torna um ambiente binacional, complexo de se analisar na perspectiva socioespacial, devido a intensidade dos fluxos de pessoas, mercadorias, e de como se dá o acesso aos serviços públicos para os cidadãos fronteiriços. Este é o caso da cidade gêmea de Ponta Porã – Mato Grosso do Sul (Brasil) e de Pedro Juan Caballero – Departamento de Amambay (Paraguai), nosso recorte espacial de estudo.

Ao abordar as cidades gêmeas, o estado do Mato Grosso do Sul possui certa centralidade, pois além de ter fronteiras com dois países da América do Sul, possui sete das 32 cidades gêmeas distribuídas pelo limite internacional da fronteira brasileira com os países vizinhos.

Ilustração 3 - Mapa das cidades gêmeas da faixa de fronteira brasileira com os países da América do Sul



Em geral dá-se o nome de cidades gêmeas:

[...] aos municípios cortados pela linha de fronteira, seja essa seca ou fluvial, integrada ou não por obra de infraestrutura, que apresentem grande potencial de integração econômica e cultural, podendo ou não apresentar a unificação da malha urbana com cidade do país vizinho, 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 e se desenvolveram em conjunto. (BRASIL, 2014, p. 45).

Ponta Porã - MS, assim como as demais cidades gêmeas da faixa de fronteira oeste brasileira, em decorrência da proximidade com o Paraguai, possui características específicas. Quando se trata de questões sociais, políticas e econômicas, a cidade pode ser estratégica do ponto de vista da implantação de políticas públicas de caráter cooperativo e transnacional, pois, por vezes, para o habitante da fronteira, o limite internacional parece não existir, sendo transposto cotidianamente num viver marcado pelo trânsito em diferentes territórios.

Esta dinâmica cotidiana vivida pelos sujeitos em Ponta Porã e Pedro Juan Caballero desperta curiosidade sobre as formas com que a educação formal tem sido desenvolvida em escolas de áreas de fronteira, devido às questões em torno dos idiomas falados na região (português, espanhol e guarani), dos movimentos pendulares fronteiriços diários de seus habitantes, pela integração ou choque cultural, enfim, daquilo que é inerente à vida na fronteira Brasil – Paraguai, na fronteira seca.

Desta forma, este trabalho busca analisar uma das políticas públicas educacionais voltadas para a zona de fronteira nas últimas duas décadas, período em que emergiram propostas em nível regional, nacional e local, inspiradas em estreitar laços via integração entre países latino-americanos, com um olhar mais sensibilizado para as especificidades da educação em regiões de fronteira, inserindo nelas a preocupação com o bilinguismo, com a identidade dos fronteiriços e com destaque para cooperação transnacional.

Nesse período, tanto o Mercosul por meio de seu Setor Educacional (SEM), quanto o Ministério de Educação de alguns países da América do Sul, mesmo que de forma embrionária, conceberam projetos para transformar a fronteira num espaço educacional comum, por meio de políticas educacionais como transição para um processo futuro de integração dos países do Mercosul, articulando o estímulo à mobilidade, ao intercâmbio e de formação de uma identidade e cidadania regional.

Nesse contexto, em 2005 na fronteira Brasil – Argentina, emergiu um projeto piloto, fruto do acordo bilateral entre os dois países, em que foi implantado o Programa Escolas Interculturais Bilingües de Fronteira (PEIBF). Nesse período, duas escolas públicas das cidades gêmeas Dionísio Cerqueira – Santa Catarina (Brasil) e Bernardo Irigoyen – Misiones (Argentina), foram as pioneiras em implantar o programa que, em termos gerais, tinha o intuito de promover a integração entre os estudantes brasileiros e argentinos por meio do estímulo ao bilinguismo, a interculturalidade e um olhar de respeito ao seu semelhante. (BIANCHEZZI et al., 2013).

Anos depois, o interesse do Ministério de Educação do Brasil (MEC) em conjunto com os demais parceiros latino-americanos que compartilham fronteira com o país levaram à diante a ideia de expandir o PEIBF para outras áreas fronteiriças, privilegiando um modelo de ensino paralelo com uma proposta curricular articulada aos currículos nacionais dos países parceiros, para promover o aproveitamento do bilinguismo português-espanhol, idiomas vivos e presentes no cotidiano dos habitantes das áreas de fronteira com países hispanófonos.

A implantação do PEIBF na cidade gêmea de Dionísio Cerqueira e Bernardo Irigoyen, deu início a um movimento de criação e discussão sobre as “Escolas de Fronteira”, mostrando as possibilidades de explorar a potencialidade de integração que já existe em muitas áreas de fronteira, onde os idiomas se mesclam nos falares dos habitantes e a população vive uma integração transnacional, mesmo com relações assimétricas e tensões entre os grupos sociais.

O Programa Escola Intercultural Bilingüe de Fronteira (PEIBF) nasce, desta forma, para viabilizar a aprendizagem da segunda língua, a sociabilidade e a interculturalidade de forma íntegra entre as pessoas que residem e convivem em área de fronteira. Esse tem por finalidade proporcionar ao ser humano, desde pequeno, um olhar de respeito e valorização do e com seu semelhante que pertence à outra nação, compreendendo que o bom relacionamento e integração das pessoas não deve ter fronteira. (Op. cit., 2013, p.19).

Especificamente na fronteira Brasil – Paraguai, nosso recorte espacial de estudo, o PEIBF tem sua gênese no ano de 2009, implantado inicialmente nas *unidades escolares espelho* - Escola Estadual João Brembatti Calvoso e na “*Escuela Básica N° 1332 Generación de la Paz*”. Em alguns meses, após a unidade escolar paraguaia desistir do

programa, foi substituída pela *Escuela Básica Nº 290 “Defensores del Chaco”*, nas cidades gêmeas de Ponta Porã e Pedro Juan Caballero.

Mesmo com a pretensão de integrar e proporcionar experiências transfronteiriças enriquecedoras para os alunos e professores, estimulando laços de solidariedade entre os diferentes povos na fronteira, é notório que o processo de planificação desta política educacional foi marcado por conflitos e contradições, culminando em transformações do mesmo projeto no ano de 2012, até a sua estagnação e desmanche total no ano de 2015.

Embora seja perceptível a ampliação de pesquisas em torno das experiências do PEIBF em diversas fronteiras, é imprescindível debater com precisão e pontualidade sobre os fatores que culminaram no encerramento do mesmo na fronteira Ponta Porã e Pedro Juan Caballero, a exemplo do relato de Anastácio (2018, p.89), que justifica o fim do programa em decorrência dos “contrastes relevantes quanto a estrutura física das escolas, a atuação pedagógica, ao salário e planos de carreira dos docentes, a organização curricular, assim como a conduta dos alunos” (Op. cit., 2018, p.89).

Diante da inclinação em rever e analisar com mais clareza os fatores e motivos que culminaram no encerramento do PEIBF nas escolas de fronteira em Ponta Porã e Pedro Juan Caballero, esta pesquisa tem a pretensão de elucidar, a partir da investigação dos fatos ocorridos durante a aplicação do programa, da obtenção de dados e de entrevistas com professores, supervisores e coordenadores participantes na época, de ambos os lados da fronteira, os fatores que levaram ao término deste projeto nesta fronteira em específico.

Em virtude de a maior parte dos estudos feitos sobre esta temática priorizar as reflexões e os argumentos a partir da perspectiva de experiências brasileiras, do viés de escolas brasileiras, professores e coordenadores brasileiros, é importante salientar que este trabalho também busca dar notoriedade às vozes do lado paraguaio da fronteira, para entender desde a perspectiva paraguaia os motivos, os fatores e condicionantes que inviabilizaram a continuidade do PEIBF.

Entender o fim do programa a partir do discurso “do outro” pode fornecer elementos não visualizados em perspectivas hegemônicas, sendo fundamental para corrigir erros em futuras tentativas de planificação de políticas educacionais de caráter intercultural e bilíngue.

Pesquisas realizadas em torno da educação em áreas de fronteira têm abordado a problemática em diversas perspectivas, a exemplo da análise da interação linguística no contexto escolar das cidades gêmeas (RIVAS, 2011), das reflexões da diversidade cultural vivenciadas nas escolas de fronteira (TERENCIANI, 2011), acerca das especificidades das áreas fronteiriças e das características do ensino de Geografia (ROSA, 2014), dos estudos que verificam o papel da escola e da educação na integração e diminuição das diferenças (URT, 2014), das experiências de professores e alunos participantes do PEIBF em Ponta Porã e Pedro Juan Caballero (ANASTÁCIO, 2018) e também discussões que envolvem o desafio das línguas de fronteira presentes no espaço escolar, da adaptação e dos processos de exclusão e discriminação vivenciados pelos sujeitos com identidade não-brasileira, principalmente paraguaia/ brasiguiaia (ASSIS; SOUSA, 2020). Além de outros estudos com viés linguístico que valorizam a discussão em torno das políticas linguísticas e do processo de aprendizagem bilíngue.

Considerando pertinentes estas discussões e a importância do PEIBF enquanto umas das únicas políticas educacionais que teve preocupação em valorizar a realidade local das fronteiras, com ênfase na interculturalidade e no bilinguismo, surge então, a necessidade abrir caminhos para a retomada deste programa e uma forma de empreender isto é entender mais profundamente os principais desafios e limitações que tornaram inviável a planificação do PEIBF nas cidades de Ponta Porã e Pedro Juan Caballero.

O PEIBF foi encerrado apenas pela resistência ou dificuldade dos estudantes em aprender uma outra língua? Pela falta de formação continuada dos professores participantes do programa? Pela prática pedagógica que desconsiderou a vivência e realidade dos estudantes fronteiriços? Pela disparidade de recursos pedagógicos e investimentos entre as escolas participantes? Pela falta de suporte de pesquisadores, universidades e institutos de pesquisa para auxiliar o programa? Pela metodologia adotada? Pelo desinteresse ou receio do Estado em perder sua soberania em territórios sensíveis aos deslocamentos das fronteiras? A busca por respostas a estas questões orientaram as diversas etapas desta pesquisa.

Do ponto de vista prático, os estudos sobre educação em fronteiras apontam os caminhos e elementos a serem levados em conta na elaboração de políticas públicas educacionais e na prática pedagógica de professores atuantes, e no campo teórico dos estudos geográficos enriquecem debates que ganham um espaço de maior visibilidade na

sociedade contemporânea, a exemplo das discussões sobre identidade, do respeito e valorização das línguas maternas dos sujeitos fronteiriços e da pluralidade presente nos espaços escolares, questões que, sem dúvida, apontam para um tipo de educação voltada para a diversidade.

Pensar a educação escolar em fronteira a partir das políticas educacionais, envolve o desafio de examinar não só as especificidades vivenciadas pelos estudantes fronteiriços e professores atuantes na região, mas também o reconhecimento das relações de poder existentes no espaço escolar, da multiculturalidade que deve ser levada em consideração, mas também de pensar criticamente os antagonismos que acompanharam a planificação das políticas educacionais de viés transnacional nesse cenário de diversidades, no sentido de valorizar as diferenças culturais e promover igualdade de condições materiais para os sujeitos de ambos os lados da fronteira.

2. FRONTEIRA E EDUCAÇÃO

A diversidade cultural é uma característica marcante nas escolas da fronteira Brasil – Paraguai devido ao convívio de estudantes de nacionalidade brasileira, paraguaia e “brasiguiaia”. Este termo é utilizado para referir-se à uma identidade não totalmente definida, mas associada aos sujeitos fronteiriços, comumente ligada à fenômenos migratórios de brasileiros que se instalaram no Paraguai em busca de terras, na década dos anos 70 e que hoje, devido aos processos de modernização do campo e concentração fundiária, passam pela desterritorialização do agronegócio, retornando em direção da faixa de fronteira Brasil – Paraguai, na luta por melhores condições de vida. (FERRARI, 2007).

Nesse retorno, muitos são os motivos que fazem os estudantes fronteiriços optarem por estudar nas escolas brasileiras. Para alguns paraguaios, ocorre por falta de opção e, em outros, por incentivo dos próprios pais, e buscando principalmente, melhores condições sociais, tendo em vista que na visão da população local o Brasil ainda é considerado pelos paraguaios um país mais desenvolvido em com melhores condições de vida. (SILVA; MOREIRA JÚNIOR, 2019).

Mesmo diante desse panorama multicultural, se tem observado na fronteira modelos de ensino e concepções pedagógicas que, ao contrário de explorar essa

possibilidade e servir como instrumento de integração e valorização das diferenças culturais, tem acentuado a homogeneização cultural, reproduzido rupturas, limites e fronteiras no espaço escolar, dificultando os processos de ensino-aprendizagem para os estudantes não brasileiros.

Ao reconhecer a fronteira enquanto território do contraste e da diferença, marcado por conflitos que têm origem nas relações históricas dos dois países, pensar a educação para este território requer concepções de fronteira que vão além de conceitos fundamentados no nacionalismo e no eurocentrismo, inclusive implica, repensar as bases epistemológicas daquilo que se entende por “fronteira”.

A noção de fronteira ao longo do tempo tem servido aos Estados territoriais para dar manutenção e legitimar sua hegemonia. Para eles, as áreas de fronteira têm sido um espaço estratégico e sensível, onde o “Poder” (RAFFESTIN, 1993) do Estado é projetado com intuito de dar coesão a uma identidade nacional, por meio da imposição a todos os seus habitantes de uma mesma língua, de regras e leis, criando ao longo do tempo um elo histórico que acaba por distinguir, separar e categorizar os sujeitos a partir de nacionalidades distintas.

Mondardo (2018, p.53) aponta que:

A fronteira tem um papel fundamental na constituição do território que será a base para a formação da nação moderna. Com isso, as fronteiras modernas do Estado capitalista levantam o problema da homogeneização: é necessário criar uma unificação nacional, o que está dentro e o que está fora de suas fronteiras. Esse espaço estatal, descontínuo e segmentado, tem por objetivo a homogeneização das relações no interior de suas fronteiras, para a produção de uma unificação territorial pela tradição histórica e uso de uma língua.

Nesse processo de constituição e afirmação da identidade nacional, é importante reconhecer as funções que a língua tem desempenhado nas áreas de fronteira. Para entender este processo, partimos do pressuposto de que a problemática das línguas no espaço escolar “não se trata, apesar de tudo, de um problema linguístico, mas sim de uma questão de poder, de relações de poder e de estrutura de poder. [...] O grupo dominante que impõe seu modo de produção impõe também sua linguagem, pois a língua é também trabalho”. (RAFFESTIN, 1993, p.99).

A questão da(s) língua(s) na zona fronteira tem seus desdobramento em dois universos diferentes: o primeiro é o da vida cotidiana dos habitantes da fronteira, em que

o enredo de relações sociais requer dos habitantes o saber, reconhecer e aprender a língua “do outro”, não só pela importância de se comunicar e estreitar laços, que se estendem para relações familiares, comércio, nas práticas religiosas, nas relações interpessoais, mas também porque tem ligação muito íntima com a reprodução social da vida na fronteira.

O segundo universo é o da formalidade jurídico legal por parte do(s) Estado(s), em que este reconhece, legitima e determina por lei as línguas oficiais faladas e de sinais e outras formas de comunicação não-faladas. As línguas reconhecidas pelo Estado são estabelecidas e instrumentalizadas nas relações burocráticas, nos processos de educação formal, nas relações entre os aparatos governamentais e a sociedade civil.

No caso brasileiro, algumas leis evidenciam quais são os idiomas oficiais que perpassam as esferas formais do Estado. Segundo o Art.13 da Constituição Federal de 1988, “A língua portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil” (BRASIL, 1998, p.21). Na mesma lei, no §2º do Art. 210 consta que “O ensino fundamental será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (BRASIL, 1988, p.124) e, no Art. 1º da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, “É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros recursos de expressão a ela associados (BRASIL, 2002, art. 1º).

Reconhecendo a importância que a língua tem no processo de educação formal, é fundamental que para dinâmica fronteiriça, o Estado, na elaboração das políticas educacionais também considere a diversidade linguística presente em regiões de fronteira, como é caso da cidade gêmeas Ponta Porã e Pedro Juan Caballero, onde é perceptível no contexto escolar alunos fronteiriços com idioma materno diferente da língua portuguesa, como a língua guarani e o espanhol.

Embora o conceito e as discussões sobre políticas linguísticas não sejam amplamente difundidos entre a sociedade em geral, é fundamental compreender que a atividade linguística não se desenvolve fora da dimensão do espaço e nem do tempo, e que para a zona de fronteira Brasil - Paraguai esta análise é importante para entender a problemática entre língua e poder no campo educacional.

Hamel (2003) e Rajagopalan (2003), teóricos da linguística, têm um posicionamento de respeito à diversidade ao desenvolver a ideia de direitos linguísticos dos indivíduos, ou seja, o direito de expressão e difusão de informações e ideias por meio

de sua língua vernácula e das demais línguas faladas por comunidades presentes em determinado território. Para que essa ideia se efetive de forma equitativa e democrática, para elaborar qualquer política ou planificação linguística deve-se levar em consideração a opinião e o desejo dos cidadãos.

A *política linguística*, dessa forma, pode ser entendida como o planejamento consciente para o futuro, no qual se expressa o desejo de utilizar determinada(s) língua(s) para as relações sociais de determinado território, região ou lugar. Por sua vez, a *planificação linguística* é basicamente pôr em prática determinada política linguística.

Em Ponta Porã e Pedro Juan Caballero no cotidiano dos habitantes é como se já existisse na prática uma planificação linguística por parte dos próprios habitantes fronteiriços, ou seja, uma territorialidade que emerge no âmbito local, em que as línguas desta fronteira são acionadas pelos sujeitos numa trama de situações e contextos quase indecifrável. Mas ainda se percebe, do ponto de vista formal dos Estados nacionais e governos locais, a pouca importância dada às questões que envolvem políticas e direitos linguísticos.

Nas entrevistas realizadas em campo, é perceptível nos relatos dos habitantes locais elementos que mostram o acionamento de diferentes línguas em situações cotidianas.

Não... os alunos já chegam aqui misturando tudo mesmo. Ixi, vou te mostrar textos do ensino médio. Minha parte é do ensino médio aqui, né? Deixa-me ver se eu tenho aqui algum por cima. Eles misturam demais, demais, demais. [...] Eles transitam, eles nasceram transitando, então o tempo todo muda a língua, muda...Aqui se você ficar cinco minutos no intervalo, você vai ver do nada tipo: ah, vou beber água... e do nada “já transita” (refere-se a acionar outra língua). (Fala da Coordenadora da escola participante do PEIBF em Ponta Porã. Entrevista concedida a Wagner Galvão Ribeiro Filho, em agosto de 2023).

Diversos autores reconhecem a relação de poder que existe entre as línguas. Bell Hooks ao fazer um ensaio para o livro “Ensinando a transgredir: educação como prática de liberdade” ressalta a posição hegemônica da língua inglesa em relação aos muitos idiomas dos nativos americanos e dos africanos trazidos no período colonial. Ao refletir sobre o processo de perda dos idiomas vernáculos dos africanos, a autora categoriza a língua inglesa como pertencente ao opressor, mas ao mesmo tempo, numa perspectiva decolonial e emancipatória, afirma “esta é a língua do opressor, mas preciso dela para falar com você” (HOOKS, 2013, p.225), referindo-se à possibilidade de apropriação da

língua do opressor para recuperar seu poder pessoal e promover um movimento de resistência.

Na fronteira sul-mato-grossense com o departamento paraguaio de Amambay esta relação também pode ser identificada nas falas das entrevistadas:

[...] Aqui a gente vive muito confortável, porque fala muito português né, brasileiro principalmente. Na fronteira a gente fala em português, é muito difícil a gente falar em espanhol porque aí os brasileiros têm essa visão: ah eles que se adaptem! Então eles entendem e tal. E geralmente poucos brasileiros fala o... principalmente os que moram aqui né, no caso os estudantes de medicina, então, tem que se adaptar, mas quem é daqui dificilmente fala em espanhol, assim no dia a dia. Mesmo no Paraguai. Eles falam em português, só em português. [...] Eu só fui perceber, e eu trabalhei no Paraguai cinco anos, trabalhei em loja no Paraguai e só com colegas paraguaios. Eu só fui perceber que falava em espanhol quando eu fui pra Argentina. Ai que eu fui perceber que eu falava, porque daí eu precisei falar e percebi que falava, porque aqui não precisa. Aqui a gente não precisa. (Entrevista concedida a Wagner Galvão Ribeiro Filho, em agosto de 2023).

Na fronteira seca de Ponta Porã e Pedro Juan Caballero, por meio da fala de uma das coordenadoras, é explícito que os brasileiros não se esforçam em falar o espanhol e muito menos o guarani. Por outro lado, os paraguaios acabam por ter que apreender a língua portuguesa para se comunicar com os brasileiros. Também é possível analisar a comparação entre as línguas faladas em diferentes fronteiras, pois a relação entre as línguas muda quando a entrevistada menciona sua estadia na fronteira Brasil – Argentina, onde se viu obrigada a falar o espanhol.

Além dos relatos coletados em trabalho de campo, diversas pesquisas e diagnósticos sociolinguísticos já buscaram mapear a relação das línguas faladas na fronteira. Numa análise com recorte para a zona de fronteira do Brasil com países hispanófonos, diagnósticos sociolinguísticos do Observatório da Educação na Fronteira (OBEDF) nas cidades de Ponta Porã/MS, Guajará Mirim/RO e Eptaciolândia/AC revelam que embora o espanhol seja uma língua internacional, reconhecida como língua oficial em 21 países, sendo uma das cinco línguas mais faladas no mundo, nas fronteiras visitadas ocupa a posição de língua minoritária na relação com o português. (MORELLO; MARTINS, 2013).

E quando mencionamos a língua guarani, também reconhecida como idioma oficial no Paraguai, verifica-se que ocupa posição de subalternidade em relação à língua

espanhola e portuguesa, sendo acionadas pelos habitantes em situações específicas, quando querem comunicar-se apenas com os integrantes que partilham o mesmo código linguístico. Esta relação de predominância das línguas na fronteira, embora pareça inofensiva, tem repercutido em outras dimensões, sendo percebidas no contexto das relações sociais escolares, onde há relações e acessos desiguais dos diferentes sujeitos com diferentes nacionalidades.

A partir destas ideias, podemos contextualizar as relações de poder que se desdobram nos ambientes escolares das escolas da fronteira Brasil – Paraguai, onde muitos estudantes de nacionalidade paraguaia e brasiguiaia passam por situações de preconceito e discriminação simplesmente pela sua nacionalidade e sua cultura. Quando se trata da questão da língua materna destes indivíduos, praticamente é inexistente qualquer tentativa de valorização ou instrumentalização da mesma no processo educativo desenvolvido do lado das escolas brasileiras.

“Não é a língua inglesa o que me machuca, mas o que os opressores fazem com ela, como eles a moldam para transformá-la num território que limita e define, como a tornam capaz de envergonhar, humilhar, colonizar”. (HOOKS, 2013, p. 224). Esta crítica de Hooks sobre a instrumentalização da língua inglesa, ajuda a pensar que uma língua pode promover uma territorialidade, podendo ser utilizada como forma de poder para negar, oprimir, machucar o outro.

O inglês padrão não é a fala do exílio. É a língua da conquista e da dominação; nos Estados Unidos, é a máscara que oculta a perda de muitos idiomas, de todos os sons de diversas comunidades nativas que jamais ouviremos, a fala dos gullah, do iídiche e tantos outros idiomas esquecidos (HOOKS, 2013, p.224).

Longe de romantizar o bilinguismo, para qualquer tentativa de integração da fronteira que não seja exclusivamente na esfera econômica, consideramos que se deve levar com seriedade a questão da língua do outro. Como instrumento de coligação entre duas culturas e povos, os Estados Nacionais não deveriam tratar as políticas linguísticas como algo irrisório, mas sim explorar as potencialidades de crianças e jovens que dominam facilmente dois ou mais idiomas. Mas para isso é necessária uma mudança de concepções e posicionamentos, tanto da sociedade quanto dos Estados nacionais.

Diferentemente do que se observa no Brasil e em alguns países latino-americanos, existem Estados que diante da heterogeneidade cultural e das especificidades linguísticas de alguns territórios que buscam reafirmação diante de culturas hegemônicas, acabaram

por inserir mais de duas línguas no currículo escolar da educação básica, estimulando crianças e adolescentes a desenvolverem sua comunicação em diversos idiomas dominantes, mas também em dialetos locais.

Vide o exemplo da Espanha que, além de falar o castelhano (língua oficial do país), insere na educação básica a aprendizagem de línguas estrangeiras (LE), a exemplo da língua inglesa, francesa e o alemão. Porém, devido à presença de grupos diversos dentro de seu território nacional, é normal que em algumas comunidades autônomas (unidades da federação) que possuem singularidades socioculturais se utilizem outros dialetos locais, como na Catalunha, que fala o catalão, na Comunidade da Galícia, que fala o galego, na comunidade do País Basco (Euskadi) que possui um idioma cujas raízes são desconhecidas (euskera), o Principado de Astúrias que fala o asturiano.

Nesses territórios, mesmo que o Estado, para homogeneizar e manter sua soberania, necessite impor sua língua à força, ainda assim necessita ceder para que os “colonizados” que estão sob seu controle possam ter certa autonomia. No caso da Espanha, não é raro que muitas das comunidades autônomas são reconhecidas por movimentos separatistas que reivindicam autonomia política frente ao Estado nacional homogeneizador.

Diante da problemática das línguas em áreas de fronteira na escala regional, nacional e estadual, o PEIBF trouxe para o debate a visibilidade e a presença dos estudantes hispanófonos, na sua maior parte paraguaios, mas também de imigrantes bolivianos e venezuelanos que migram para o território brasileiro e usufruem do direito à educação básica no Brasil, mas possuem pouco espaço para utilizar seu idioma nativo. Não se trata de negar a língua portuguesa, mas sim de estabelecer novas relações de alteridade, de não negar a cultura e as línguas faladas por estes sujeitos.

Desta forma, mesmo que a natureza do PEIBF ainda não seja um consenso entre os pesquisadores, se é uma política de formação de professores, se é uma política educacional, ou uma política de integração, consideramos o programa como uma política educacional que também engloba uma política linguística, uma alternativa de educação voltada para enfrentar a realidade educacional vivenciada em fronteiras, capaz de estreitar relações entre docentes, alunos e instituições escolares por meio da valorização do bilinguismo da transição entre ambos territórios e da interculturalidade.

No próximo tópico, com objetivo de elucidar nosso recorte espacial e justificar a importância do PEIBF e do bilinguismo para as escolas de regiões fronteiriças, passaremos a contextualizar a formação sócio-histórica da Fronteira Brasil – Paraguai, onde demonstraremos que a educação bilíngue é uma modalidade praticada desde o período colonial por meio dos jesuítas e colonos castelhanos. Além disso, será feita uma reflexão teórica sobre o movimento da concepção de fronteira, demonstrando que na atualidade, muito mais que servir para separar e dividir, as fronteiras são espaços de transição e do contato entre territórios contíguos.

2.1 Contextualização da fronteira Brasil – Paraguai no estado do Mato Grosso do Sul

“Fronteira tem se tornado uma expressão multifacetada, polissêmica e ambígua pelos inúmeros significados e múltiplas escalas de manifestação que a tornam um caminho para a percepção, análise e vivência na contemporaneidade” (MONDARDO, 2018, p.27). Antes de iniciar qualquer construção teórico-conceitual em torno do tema fronteira e educação, é fundamental precisar a compreensão sobre o que seja uma fronteira.

Diante de uma variedade de noções inerentes ao conceito de fronteira, da difusão e popularidade do termo nas redes midiáticas, além da imposição de uma visão estatal de fronteira por meio da educação formal e pela construção de uma identidade nacional coesa e com um território definido por limites precisos, pensar na educação de/na fronteira exige que o conceito de fronteira seja ressignificado com concepções que deem conta de explicar a complexidade do período atual, com a abertura do espaço geográfico pelo processo de globalização, tornando a vivência fronteiriça tanto um objeto de estudo quanto um ponto de vista epistemológico.

Nessa tentativa, será necessário recorrer a conceitos e categorias que sirvam como ferramentas para explicar o lugar de fronteira. Haesbaert (2014) destaca que os conceitos têm uma natureza política, uma determinada intencionalidade, reconhecendo sua capacidade transformadora na medida em que, além de rerepresentar, condensar ou sintetizar uma realidade, também ajuda a reavaliar, dar novos significados a fim recriá-la sob novas bases.

Para pensar esta fronteira em outra perspectiva, pretende-se rerepresentar a fronteira Brasil - Paraguai a partir das cidades gêmeas Ponta Porã e Pedro Juan Caballero, o recorte espacial do objeto de estudo desta pesquisa, como forma de abrir caminhos para a construção de outros significados de fronteira para posteriormente, discutir a educação sob outras bases.

2.2. História da fronteira: Itatins e educação na fronteira

Ponta Porã é um município brasileiro localizado no sudoeste do estado de Mato Grosso do Sul, unidade da federação que compartilha fronteiras internacionais com dois países da América do Sul – Paraguai e Bolívia. Ao longo da extensão da fronteira política sul-mato-grossense com estes dois países, se evidenciam dois tipos de limites que simbolizam a demarcação da extensão territorial dos países desta fronteira: a fronteira natural por meio dos rios que percorrem a região (Rio Paraguai e Apa) e, por meio da fronteira seca, que do ponto de vista físico-natural é contíguo e não representa divisão alguma - é uma fronteira política com limites estabelecidos a partir de marcos entre os países.

Ponta Porã é um dos municípios que se localiza na fronteira seca sul-mato-grossense, em paralelo ao limite internacional e interconectada pela malha urbana com o município vizinho paraguaio, Pedro Juan Caballero. Na escala local, embora a fronteira e o limite internacional sejam um fato, demarcado por símbolos, bandeiras, destacamentos militares, a vivência cotidiana dos habitantes parece não perceber a fragmentação deste espaço, pois os brasileiros e paraguaios vivenciam na prática o estreitamento de relações por meio de atividades econômicas e sociais que marcam a dinâmica e a vivência dos habitantes desta fronteira.

Ao se deslocar pela cidade e observar a paisagem urbana próxima ao limite internacional que perpassa a área central do município, o espaço social, entendido como espaço produzido pela sociedade e não reduzido apenas pelo sentido da materialidade, mas também formado pelas relações imateriais e simbólicas (SOUZA, 2013) parece ser um só, complexo e dinâmico, o qual é palco de relações transnacionais e multiculturais na escala local devido à porosidade e abertura desta fronteira, do limite internacional e das diferentes identidades que vivem e transitam nesta cidade.

Nesse contexto multicultural e internacional na escala local, convivem diferentes sujeitos com nações e identidades diversas, mas unidos pela zona de fronteira: brasileiros, paraguaios, indígenas, brasiguaios e migrantes.

Por estas características, Ponta Porã é reconhecida pelo Estado brasileiro como cidade gêmea, conforme o disposto no Art. 1º da Portaria nº 2.507, de 5 de outubro de 2021, do Ministério do Desenvolvimento Regional.

Serão considerados 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. (BRASIL, 2014).

A origem histórica do município está diretamente ligada à preocupação estatal com o abandono da fronteira oeste do Brasil com Paraguai, com o conflito da Guerra da Tríplice Aliança (1864 – 1870) e à dinâmica econômica da região sul do antigo Mato Grosso nas últimas décadas do século XIX. Nesse período, a erva-mate era um produto com expressividade econômica, extraída, processada e exportada para países vizinhos como Argentina, em rotas que passavam pelo território paraguaio.

Barros (2008, p.130) afirma que Ponta Porã surgiu porque era o “local preferido pelos carreteiros que faziam o transporte da erva-mate dando início a uma povoação denominada “*Punta Porã*”. O município foi criado em 18 de julho de 1912, situado na linha internacional que separa o Brasil e o Paraguai, entre os Estados de Mato Grosso do Sul e o Departamento de Amambay.

Por sua vez, Pedro Juan Caballero, a cidade vizinha conurbada com Ponta Porã

[...] tiene sus orígenes como ciudad relacionados a la práctica comercial y por fecha fundacional celebra el 1º de diciembre en conmemoración cuando por Decreto del Poder Ejecutivo del año 1899, fue creada una comisaría de carácter policial que reconoció al poblado y dio seguridad a sus moradores, ya que el Estado Paraguayo toma posesión de mismo, siendo nombrado Juan de la Cruz Meza como el primer Comisario. Posteriormente, el 30 de agosto de 1901 se da la creación del Departamento, perdiéndose el nombre histórico de Punta Porã y pasando a llamarse desde entonces por decisión del Congreso, Pedro Juan Caballero. (PEDRO JUAN CABALLERO, 2016)

Embora esta seja a narrativa da história mais recente destes municípios fronteiriços, a história da região de fronteira entre Brasil e Paraguai e o contato entre os

dois povos é muito mais antigo e se confunde com disputas territoriais do período colonial, envolvendo a colonização castelhana-paraguaia e luso-paulista.

Na escala regional e com recorte no período colonial, registros historiográficos citam a existência de um povoado não indígena fundado pelos jesuítas e colonos castelhanos no ano de 1593 em terras do atual território de Mato Grosso do Sul, reconhecida por alguns historiadores como a primeira cidade do estado antes da chegada dos bandeirantes, fundada pelos colonos espanhóis e paraguaios, denominada de Santiago de Xerez, localizada na região de terras conhecida como Campos de Xerez, na província do Itatim (*Itatines* em espanhol), que compreendia a “área situada a Oeste pelo rio Paraguai e a Leste pela Serra de Maracaju” (NOVAIS & GOMES, 2010, p.57).

Percebe-se que desde o período colonial as regiões do atual estado de Mato Grosso do Sul eram territórios de disputa pelos reinos ibéricos e, até meados do século XVIII não havia uma definição de limites fronteiriços oficiais e precisos sobre o domínio desta região, se tratava de um território de transição, contato, conflito e disputa pela exploração de recursos minerais disponíveis e da mão de obra dos indígenas guaranis.

Somente após o Tratado de Madri, em 1750, as fronteiras do Tratado de Tordesilhas foram reconfiguradas, período em que as terras ao oeste do reino foram anexadas pela metrópole portuguesa, com limites mais ou menos precisos e lineares.

A destruição dessa província ocorreu em 1648, logo após o desaparecimento da cidade colonial espanhola Santiago de Xerez, em 1632, devido às sucessivas investidas dos bandeirantes paulistas na primeira metade do século XVII, sobretudo a da grande bandeira comandada por Raposo Tavares, em 1648, para o que muito contribuíram as desavenças entre jesuítas e colonos xerezanos que disputavam a exploração da mão-de-obra indígena local. (NOVAIS & GOMES, 2010, p.57).

Neste período já se pode citar uma das primeiras tentativas de educação formal praticadas na região do Itatim, as quais estavam vinculadas aos interesses da igreja católica e eram desenvolvidas pelos jesuítas da Companhia de Jesus nas missões e reduções instaladas. Souza, Ferreira Jr. e Brand (2011, p.8) afirmam:

Durante o período colonial até sua expulsão, em 1767, mantiveram os jesuítas colégios em quase todas as cidades argentinas, paraguaias e uruguaias num verdadeiro monopólio do ensino. [...] O programa destas escolas reduzia-se a catecismo, leitura, aritmética e escrita.

Um dado importante a ser destacado, é que neste período histórico a educação era bilíngue, visto que os jesuítas sabiam a língua guarani e ensinavam os nativos a falarem

na língua geral. “Como o objetivo da escola era a catequese, para ser catequizado, era necessário que o índio soubesse o bê-a-bá” (FERREIRA JÚNIOR & BITTAR, 2004, p.173).

Diante desta breve construção história sobre a fronteira Brasil - Paraguai, permanece uma questão: o que é fronteira? Quais as concepções e construções discursivas em torno do conceito de fronteira? Passa-se a discutir, especificamente, algumas características atuais sobre o recorte espacial desta pesquisa, além das diferentes concepções sobre o conceito de fronteira, refletindo sobre as imagens e simbolismos que foram construídos acerca do lugar da fronteira ao longo do tempo e apontando para uma ressignificação da mesma.

2.3 Concepções de fronteira

Enquanto Ponta Porã é uma cidade do interior do Mato Grosso do Sul, Pedro Juan Caballero é a capital do Departamento de Amambay (equivalente a uma unidade da federação paraguaia), tendo uma maior importância política e econômica regional entre seus pares, os distritos paraguaios de Bella Vista, Capitán Bado e Zanja Pytã. Com uma economia baseada na agricultura de *commodities*, na pecuária bovina e na área urbana os serviços e o comércio fronteiriço, o departamento de Amambay compartilha sua fronteira leste com o Estado de Mato Grosso do Sul.

Do ponto de vista da fronteira geográfica, ambas as cidades estão inseridas na zona de fronteira, composta por duas faixas que pertencem aos respectivos países. Mas além das faixas de fronteira, o limite se evidencia por uma linha abstrata definida pelos respectivos Estados nacionais que define e testemunha a extensão do território nacional, legitimando a ação e a validade de suas leis e normas internas. Geralmente, o limite é simbolizado em forma física por meio de marcos de fronteira.

Ilustração 6 - Mapa das cidades gêmeas da fronteira Brasil - Paraguai

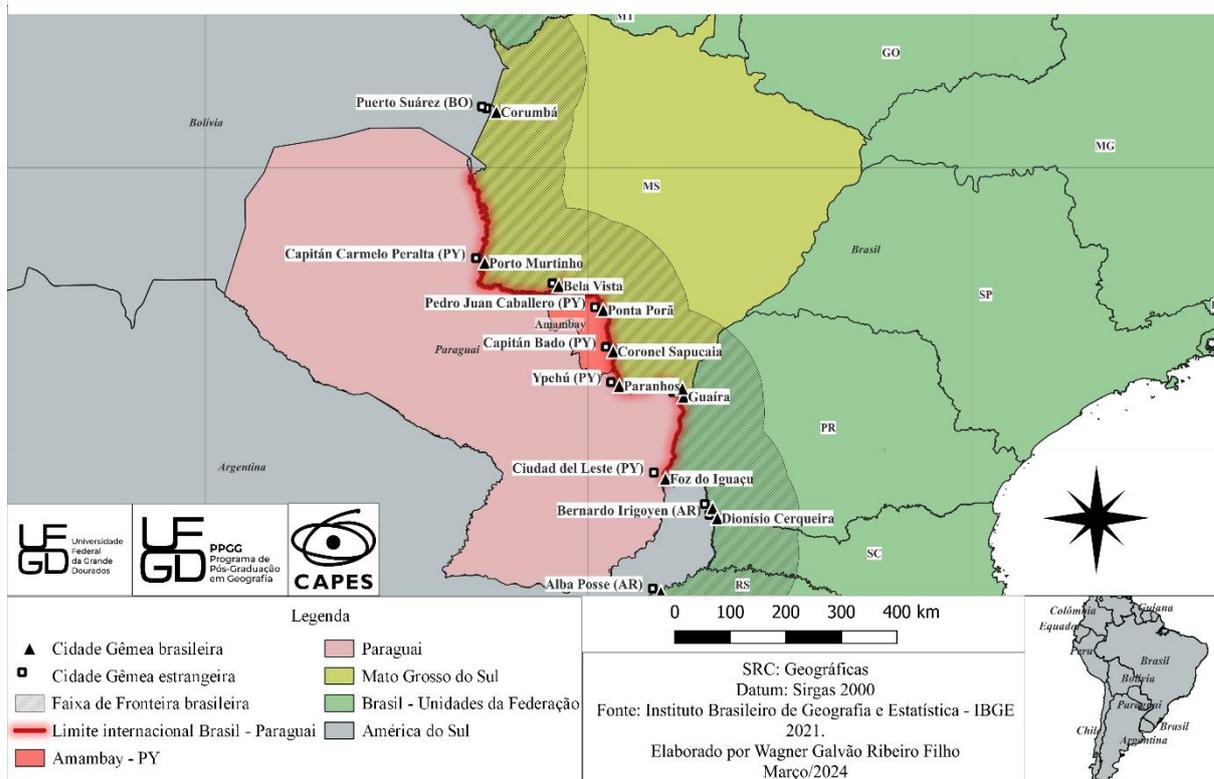


Figura 2 – Marco do limite internacional da fronteira seca Brasil – Paraguai, na cidade gêmea de Ponta Porã e Pedro Juan Caballero



Fonte: Wagner Galvão Ribeiro Filho (2023).

Embora ambos sejam perceptíveis nesta fronteira, a zona de fronteira e o limite internacional, é importante salientar a diferença entre a concepção de fronteira enquanto

zona (aberta, com fluxos e interações, habitada) e sua concepção enquanto limite (denota maior controle, define limites e barreiras, controla, divide).

Lia Osório Machado discute esta diferenciação entre o limite e a zona de fronteira:

Enquanto a fronteira pode ser um fator de integração, na medida que for uma zona de interpenetração mútua e de constante manipulação de estruturas sociais, políticas e culturais distintas, o limite é um fator de separação, pois separa unidades políticas soberanas e permanece como um obstáculo fixo, não importando a presença de certos fatores comuns, físico-geográficos ou culturais (MACHADO, 1998, p.42).

Hissa (2006, p.34) complementa a análise ao discutir sobre a natureza e as diferenças entre ambos.

Focaliza-se o limite: ele parece consistir de uma linha abstrata, fina o suficiente para ser incorporada pela fronteira. A fronteira, por sua vez, parece ser feita de um espaço abstrato, areal, por onde passa o limite. O marco de fronteira, reivindicando o caráter de símbolo visual do limite, define por onde passa a linha imaginária que divide territórios. (HISSA, 2006, p.34).

A zona de fronteira e o limite, além de serem conceitos diferentes, também possuem funções e conotações diferentes, mas erroneamente têm sido considerados como sinônimos em decorrência de um processo histórico que envolve a atuação do Estados nacionais em manter coesão territorial. Machado (2000) identifica este processo com o surgimento do moderno sistema interestatal, em que houve preocupação dos Estados em controlar e vincular seus territórios e, com isso, também começou um movimento de estímulo para coincidir o conceito de limite com o de fronteira, resultando num equívoco conceitual de considerar limite internacional e fronteira como sinônimos.

Esta associação entre o conceito de fronteira e o de limite tem se acentuado com a difusão de fronteiras lineares com pouca permeabilidade, com fluxos migratórios altamente controlados por meio de aparatos alfandegários e policiais, principalmente fazendo alusão à fronteira dos Estados Unidos e México e da fronteira entre Marrocos e Espanha, nas cidades espanholas de Ceuta e Melilla localizadas no extremo norte do continente africano. Esta concepção superficial e generalizante do limite incorporada ao conceito de fronteira empobrece as análises das múltiplas fronteiras existentes em outras partes do globo, em que mesmo com contradições, vivenciam uma troca material e simbólica peculiar, como é o caso de Ponta Porã e Pedro Juan Caballero.

Nunes (2021) com base nas entrevistas obtidas por Terenciani (2011) e Rosa (2014) em escolas da fronteira Brasil/Paraguai, para evidenciar o impacto da construção da visão de fronteira enquanto limite, demonstrou nas narrativas de pais, alunos e professores de Geografia fronteiriços o discurso e as ideias que estes têm de fronteira, além de analisar as imagens e noções ensinadas sobre o que seja a fronteira nos livros didáticos de Geografia.

Muros, cercas e grades são as imagens mais recorrentes nos livros didáticos de Geografia quando se trata de temas ou questões ligadas à ideia de fronteira. As fotografias de muros ou grades existentes em diversos lugares do mundo [...] contribuem para construir a concepção de fronteira como limite, barreira e contenção. Outra imagem associada à fronteira presente nos livros didáticos de Geografia é aquela na qual se estabelece a relação entre fronteira e Estado Nacional destacada por elementos como os uniformes dos agentes federais ou policiais que, geralmente, aparecem em situações de controle e fiscalização da entrada e saída de pessoas e/ou mercadorias. (NUNES, 2021, p.295)

Então, qual seria a concepção de fronteira mais adequada para descrever a natureza e apresentar as contradições vivenciadas na/da fronteira de Ponta Porã e Pedro Juan Caballero? Qual a concepção de fronteira que permite visualizá-la como um espaço de possibilidades e de potencialidades a partir das interações com o outro? Qual a concepção que melhor embasa e justifique a uma cidadania transfronteiriça que garanta a igualdade e o direito à diferença?

Ao refletir sobre estas questões e tendo em mente o contexto educacional desta fronteira, considera-se importante também abordar a fronteira à luz de outras concepções (não geográficas e não limítrofes), a exemplo da questão identitária, da ambiguidade simbólica e cultural entre brasileiros e paraguaios em relação aos idiomas falados nesta fronteira – o português, o espanhol e o guarani - que se fazem presentes no contexto educacional das cidades gêmeas, as fronteiras do preconceito e discriminação em relação a história e identidade paraguaia, fronteiras que são invisibilizadas ou silenciadas pela fronteira geográfica.

2.4 Outras fronteiras

As experiências fronteiriças de diversos autores e em outros espaços, permite-nos reunir elementos para analisar a trama de relações e tensões também presentes na fronteira

de Ponta Porã e Pedro Juan Caballero. Gloria Anzaldúa (2016, p.35) a partir da fronteira entre México e Estados Unidos ressalta:

Los territorios fronterizos psicológicos, sexuales y espirituales no son específicos del suroeste. De hecho, las tierras fronterizas están presentes de forma física siempre que dos o más culturas se rozan, cuando gentes de distintas razas ocupan el mismo territorio, cuando la clase baja, media, alta e infra se tocan, cuando el espacio entre dos personas se encoge con la intimidad compartida. (ANZALDÚA, 2016, p.35)

Nesta perspectiva, vemos que a fronteira não é somente vista somente desde o viés físico e material, mas também se constitui em relações em que há “a diferença” entre sujeitos e grupos, seja na dimensão simbólica, no campo psicológico, na sexualidade, no corpo, na cultura dos povos, nas diferentes classes sociais.

Marcos Mondardo (2018) também corrobora com a compreensão da fronteira na perspectiva das tensões sociais, fundiárias, ambientais e culturais que envolvem grupos Guarani e Kaiowá, migrantes paraguaios e gaúchos no território sul-mato-grossense. Para o autor, os estudos sobre fronteiras podem ser realizados em três dimensões: política, econômica e a dimensão cultural.

Pois mesmo que exista certo contato linguístico, ainda persiste uma fronteira antiga manifesta na resistência dos paraguaios em falar o português e a dos brasileiros em falar o espanhol e o guarani (ASSIS & SOUZA, 2020), fronteira que reverbera nos espaços escolares e na postura de professores atuantes nestas regiões

A abordagem sobre cultura e identidade nas áreas de fronteira é uma questão que não pode ser negligenciada na análise do contexto educacional. Considerando que o espaço familiar e escolar são os primeiros círculos sociais que crianças e jovens vivenciam contatos e trocas com indivíduos pertencentes a diferentes contextos sociais, econômicos, políticos e com visões e valores de mundo por vezes diversos, faz-se necessário valorizar e estabelecer relações de reconhecimento e respeito à diversidade. Conforme aponta Albuquerque (2009, p.159), “As fronteiras nacionais e sociais podem ser vistas como marcos de diferenças culturais entre as populações que se encontram em situações fronteiriças, mas também como espaços privilegiados de contato e trocas materiais e simbólicas”.

Em Ponta Porã e Pedro Juan Caballero a fronteira política, por seu simbolismo, demarca uma diferenciação cultural e identitária entre duas nações: a brasileira e a paraguaia. As relações entre os sujeitos pertencentes a estas duas nações transpassam os

limites internacionais, mas ao mesmo tempo, reafirmam outras fronteiras culturais nas relações sociais. Esta é a discussão empreendida neste tópico, as fronteiras e conflitos culturais e de identidade estabelecidos no contexto desta cidade gêmea, na perspectiva de pensar os desafios e refletir sobre os caminhos para se construir uma educação baseada na integração entre os dois povos.

Os contatos nas fronteiras entre Brasil e Paraguai são, historicamente, marcados por um complexo jogo de tensões, conflitos, integração e hibridismos. As diferenças culturais são marcantes na paisagem e na escala do lugar da cidade gêmea de Ponta Porã e Pedro Juan Caballero por meio das bandeiras nacionais dos dois países (uma frente à outra em diversos pontos da cidade), por meio de marcos fronteiriços, mas também por meio da expressão de seus habitantes.

A depender do contexto, a língua falada e acionada pelos fronteiriços, diferentemente da permeabilidade do limite internacional desta fronteira, tem o potencial de construir territórios culturais e territorialidades que só podem ser acessados pelos sujeitos que compartilham a mesma origem e identidade territorial. É caso dos paraguaios desta fronteira, que têm como língua materna o guarani e o espanhol, idiomas apreendidos e falados no contexto de referência familiar e escolar. O guarani e o espanhol se alternam a depender do contexto, criando claramente uma divisão e uma ruptura em relação aos sujeitos brasileiros.

No caso do Brasil, embora muitos brasileiros de origem indígena e fronteiriços também tenham o guarani como língua materna, ou entendam algo do idioma, o mesmo não tem a tanta expressividade e simbolismo quando comparado com o território paraguaio. Ao fazer uma análise no contexto da faixa de fronteira do lado paraguaio, Albuquerque (2009) chega a evidenciar que o guarani é um elemento cultural que faz com que os paraguaios se sintam distintos culturalmente das demais nações limítrofes ao país.

Mas para além das diferenças de identidade manifestas por meio das línguas faladas nesta fronteira, os sentimentos nacionalistas também afloram nos discursos de paraguaios, em decorrência dos ressentimentos e conflitos durante a Guerra da Tríplice Aliança (1865-1870).

Os brasileiros são considerados como invasores e culpados por dizimar grande parcela da população masculina paraguaia. O nacionalismo paraguaio também se reforça em decorrência de processos ligados à estrutura fundiária, na medida em que muitos

colonos e imigrantes brasileiros passaram a adquirir propriedades na faixa de fronteira paraguaia, estabelecendo-se conflitos sociais e territoriais no campo.

Os campesinos paraguaios se sentem lesados diante da emergência e influência política e econômica dos brasileiros residentes em solo paraguaio desde a década de 1980, quando o governo ditatorial de Stroessner facilitou a compra de propriedades rurais por parte de estrangeiros. Deste fenômeno, Albuquerque (2009) destaca a criação de um conceito popularizado e estereotipado para identificar brasileiros e seus descendentes em solo paraguaio, os denominados “brasiguaios”.

A identificação “brasiguaiia” é imprecisa e bastante imutável. Essa categoria nativa pode ser atribuída: 1) ao imigrante pobre que foi para o Paraguai, não conseguiu ascender socialmente e que, muitas vezes, regressou ao Brasil; 2) aos grandes fazendeiros brasileiros no Paraguai; 3) aos filhos dos imigrantes que já nasceram naquele país e têm a nacionalidade paraguaia; 4) aos imigrantes e seus descendentes que falam um “idioma fronteiriço” e mesclam outros elementos culturais dos dois países; 5) a todos os imigrantes brasileiros na nação vizinha. (ALBUQUERQUE,2009, p.154).

Então, cabe questionar: quem é o sujeito brasiguaiio? Qual a identidade do brasiguaiio? Brasiguaiio é de qual nação? Seria uma identidade híbrida de territórios fronteiriços? Em qual país o brasiguaiio tem seus direitos cidadãos garantidos? São sujeitos apátridas?

Stuart Hall (2006) ajuda a entender este processo de crise identitária, em que velhas identidades sólidas estão se desestabilizando frente a processos amplos de mudanças típicas da modernidade tardia, ou conhecida como pós-modernidade. Segundo o autor, a sociedade pós-moderna está passando por transformações que fragmentam as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade. Nesse contexto, o sujeito passa a perder o sentido de si, culminando numa crise de identidade.

A partir das experiências vivenciadas entre os estudantes brasileiros e paraguaios na fronteira Ponta Porã e Pedro Juan Caballero nos espaços escolares públicos, pretende-se refletir sobre a distância entre a pluralidade cultural no mundo vivenciado e entre os modelos de educação formal projetados para esta cidade gêmea, de forma a questionar e embasar-se, a partir das questões culturais de escala local, para o planejamento futuro ou retomada de ações educativas compatíveis com o lugar da fronteira.

É desafiador descrever, produzir conhecimento, tecer reflexões e apontar soluções para as fronteiras culturais e identitárias nesta cidade gêmea, mas parte-se do pressuposto

de que a própria exposição e problematização do mundo vivido da/na fronteira já se constitui num caminho para pensar em soluções e alternativas visando a melhoria, o abandono de concepções estereotipadas e reprodutoras de desigualdades no campo educacional. Ponta Porã e Pedro Juan Caballero são um ponto de encontro entre culturas distintas. São cidades pertencentes a países distintos, onde o limite internacional intenta dividir, mas que na escala local acaba por juntar e unir os sujeitos das duas nações – a paraguaia e a brasileira.

No caso da nação brasileira se evidencia a diversidade étnica e racial fruto da formação sócio territorial do país que deu origem à sociedade atual, composta por povos de matrizes indígena, africana, portuguesa e de suas mestiçagens, que deu origem a uma nação sincrética formada por caboclos, mamelucos, cafuzos e por povos com culturas e modos de vida tradicionais, como ribeirinhos, quilombolas, caiçaras, entre outros. No caso paraguaio, a população originária era formada por indígenas guaranis, guaycurus e payaguás, além da colonização espanhola que permitiu a diversidade e surgimento de uma cultura marcada pela mistura entre estas matrizes.

Em ambos os países o resultado da colonização e dos povos originários foi a herança linguística, religiosa, culinária, musical, a dança, os valores e crenças, que se expressam nos membros dos povos e lhes dá o sentimento de pertencer a um grupo. A língua espanhola e guarani constitui-se idiomas oficiais do Paraguai e, no caso do Brasil somente a língua portuguesa foi considerada oficial, mesmo que haja uma variedade de dialetos indígenas falados.

Mas a zona de fronteira, ao mesmo tempo que significa uma zona de transição entre dois países distintos, parece constituir um território fronteiro único e peculiar, com dinâmicas próprias e características híbridas onde mesclas e interações entre as duas culturas são presentes em ambos os lados do limite internacional. Este fenômeno é visível pela interação cultural numa área de quilômetros de distância do limite internacional, tanto do lado brasileiro quanto paraguaio, onde a circulação de pessoas, mercadorias, informações são um fenômeno corriqueiro no cotidiano da vida fronteiriça.

A cultura é constituída pelo mundo cotidiano vivido por todos nós onde todos nos movimentamos, relacionando-nos entre nós e com o entorno. Este mundo vivido acontece num território, cujas territorialidades se definem pelas diferenças culturais e onde o poder se manifesta”. [...] Os grupos humanos possuem símbolos, língua, costumes, religião, crenças que os distinguem uns dos outros. [...] cada grupo com características culturais diferentes dos outros, habita um território

contínuo com suas diversas territorialidades onde o poder é exercido, onde seu mundo é vivido, percebido e concebido. (ROCHA & ALMEIDA, 2005, p.3).

A interação entre as culturas em ambos os lados do limite internacional é tão intensa que mesmo no lado brasileiro da faixa da fronteira, a quilômetros do limite internacional, é possível ter acesso à informação do outro lado da fronteira por meio de veículos de comunicação de rádio e televisão. Nestes meios a influência cultural paraguaia, por meio da língua espanhola e do guarani são percebidos no território brasileiro a partir de gêneros musicais. Do lado paraguaio ocorre o mesmo fenômeno, sendo comum o consumo de novelas, músicas e cultura brasileira.

As características de porosidade desta fronteira seca também facilitam a circulação de pessoas em ambas direções do limite internacional. Não é raro observar brasileiros comprando mercadorias em lojas paraguaias, onde os preços são mais competitivos pela carga tributária inferior à brasileira. Mas ao mesmo tempo ocorre o inverso no que se refere ao acesso à serviços públicos, principalmente aqueles ligados à educação e saúde, pois cidadãos paraguaios preferem ter acesso pela gratuidade e qualidade dos serviços prestados. Neste ponto, merece destaque o intenso fluxo de estudantes paraguaios que estudam nas escolas brasileiras de Ponta Porã.

O Brasil, por ser um dos países com maior extensão em fronteiras no mundo, com a presença de diversos municípios e povoados, merece analisar com detalhe os problemas inerentes a estas regiões. Mesmo que existam problemas comuns à maior parte das escolas públicas na escala nacional, como falta de infraestrutura, salas superlotadas, estudantes violentos e indisciplinados, desmotivação por parte do corpo docente e dos alunos, currículos engessados, reformas educacionais de cunho neoliberal, ressalta-se que para as escolas públicas fronteiriças acrescenta-se outros desafios: o preconceito com estudantes imigrantes, diversidade linguística, diferenças culturais e carência de políticas que deem conta desta realidade.

3. PROJETO ESCOLAS INTERCULTURAIS BILÍNGUES DE FRONTEIRA (PEIBF)

Este capítulo tem por objetivo apresentar as origens do Projeto Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira (PEIBF) no contexto do bloco Mercosul, tendo em vista os fundamentos que inspiraram a proposta inicial do mesmo – a ideia de promover

e difundir o uso das duas línguas oficiais do bloco. Além disso, também objetiva-se contextualizar o direcionamento e as transformações mais marcantes ocorridas ao longo do tempo na implantação do PEIBF, de forma que possamos identificar possíveis pontos que levaram ao desfecho do mesmo na fronteira Brasil - Paraguai.

Para isso, se levarão em conta os principais documentos normativos e instrumentos formais reguladores do PEIBF, o estudo e a revisão bibliográfica de pesquisas já realizadas acerca do tema e as considerações feitas a partir das entrevistas e dados coletados em trabalho de campo nas escolas participantes localizadas nas cidades gêmeas de Ponta Porã e Pedro Juan Caballero.

Em paralelo a estes objetivos, tendo em vista o critério de análise espacial desta importante política educacional de caráter intercultural e linguístico, é importante evidenciar que o PEIBF em suas diferentes fases de planejamento e execução teve repercussões em diferentes escalas espaciais. Inicialmente, concebido na escala regional do âmbito do Mercosul, depois projetado pelos respectivos Ministérios de Educação dos países membros enquanto política de cunho nacional voltada para áreas de fronteira e, por último, desenvolvido na prática (na escala local) alinhado à escala e às experiências cotidianas das cidades gêmeas de Ponta Porã e Pedro Juan Caballero.

Desta forma, também pretende-se discutir e refletir sobre as escalas espaciais que perpassaram o PEIBF, um elemento que sem dúvida, deve ser levado em conta, pois, a depender da escala em que esta política foi concebida, é necessário identificar os agentes que possuem responsabilidade direta de financiamento, coordenação e desenvolvimento do mesmo.

Neste sentido, coloca-se os seguintes questionamentos: Foi o Mercosul o responsável por financiar o PEIBF, ou os respectivos ministérios de educação dos países participantes? Quem foi o responsável pela capacitação dos professores envolvidos no projeto, o MEC ou as universidades públicas? Quem possuiu a função de monitorar e acompanhar o desenvolvimento do projeto? Estas questões colocam a escala no cerne da discussão e dão elementos para entendermos as etapas que perpassaram a implantação deste programa, sua posterior consolidação enquanto projeto e os condicionantes que levaram ao seu desfecho na fronteira Brasil - Paraguai e em outras fronteiras da América do Sul.

3.1 O Mercosul e os alicerces do PEIBF

O surgimento da política educacional PEIBF pode ser considerado como um desdobramento da criação do Mercosul, bloco econômico de livre comércio que foi firmado entre Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai por meio do Tratado de Assunção, no ano de 1991. A partir dos interesses geopolíticos que inauguravam a formação de um mercado comum para a região do cone sul da América Latina baseado no livre comércio, foi essencial a definição de diretrizes e normas regulatórias que levassem adiante a proposta entre os Estados membros.

Mesmo que o foco não seja descrever os principais pontos estabelecidos para criação do Mercosul, para entender o início do PEIBF é fundamental destacar o que consta no artigo 17 do Tratado de Assunção, documento oficial que formaliza a estreia do bloco: “Os idiomas oficiais do Mercado Comum serão o português e o espanhol e a versão oficial dos documentos de trabalho será a do idioma do país sede de cada reunião” (MERCOSUL, 1991, p. 4).

Este artigo forneceu as bases para a criação de uma proposta com intuito de promover o ensino das línguas oficiais do bloco econômico Mercosul, que se concretizou, posteriormente, com a criação do Setor Educacional do Mercosul (SEM), destinado às questões educacionais. Dentre suas diversas atribuições esse setor se responsabilizava por criar medidas para tornar realidade o uso das duas línguas oficiais no Mercosul.

O Setor Educacional do Mercosul (SEM), em dezembro de 1991, foi palco de discussão e criação de ideias com reuniões periódicas com os Ministros de Educação dos respectivos países membros que posteriormente encabeçaram o início do PEIBF. Nesse contexto, em uma das reuniões do SEM foi deliberada a Decisão do Conselho do Mercado Comum, estabelecendo:

Que a formação integral dos recursos humanos mediante a elevação dos níveis de educação é fator essencial para fortalecer o progresso de integração e alcançar a prosperidade, o progresso e o bem-estar com justiça social dos habitantes da sub-região. (MERCOSUL, 1991).

Com este entendimento, ao longo dos anos, o SEM expressou em seus planos de ação a necessidade começar a difundir o aprendizado do português e do espanhol por meio dos sistemas formais e informais de ensino, para alcançar os objetivos de fortalecer a identidade regional, promover uma cultura favorável a integração, a promoção de políticas em escala regional e formação de recursos humanos no contexto sul-americano.

Dez anos depois, em 2001, na Reunião de Ministros da Educação do SEM, em Assunção, foi aprovado o plano de ação 2001-2005, documento em que foi notória a preocupação em avançar na sensibilização para o aprendizado dos idiomas oficiais do Mercosul. Como parte desse processo, as equipes técnicas argentinas deram os primeiros passos com objetivo de despontar a redação da primeira versão do Programa de Educação Bilingue em Escolas de Fronteira (PEBF), mas para isso foi necessário empreender pesquisas sobre aquisição didática de segundas línguas e bilinguismo. (BRASIL; ARGENTINA, 2008).

No ano de 2004 também houve esforços em iniciar a proposta do ensino de bilíngue. A Declaração Conjunta de Brasília, “Para o fortalecimento da Integração Regional”, firmado entre Brasil e Argentina, foi um documento que também expressou a necessidade de realizar diagnósticos sociolinguísticos nas áreas de fronteira com professores e alunos, para apurar o grau de conhecimento do português e espanhol padrão, e analisar as representações sobre as línguas faladas no cone sul da América, inclusive do guarani.

Nesse processo, o PEIBF oficialmente foi criado no segundo semestre do mesmo ano, enquanto política educacional criada em escala regional para áreas de fronteira, com estreia das atividades no início do ano posterior, a partir do acordo bilateral, com o aperfeiçoamento de uma nova Declaração Conjunta, que referendou o estabelecido no Convênio de Cooperação Educacional entre Brasil e Argentina de 1997, e incluiu um Plano de Trabalho como anexo:

[...] desenvolvimento de um modelo de ensino comum em escolas da zona de fronteira a partir do desenvolvimento de um programa para a educação intercultural, com ênfase no ensino de português e do espanhol, uma vez cumpridos os dispositivos legais para sua implementação. (BRASIL; ARGENTINA, 2008, p.8).

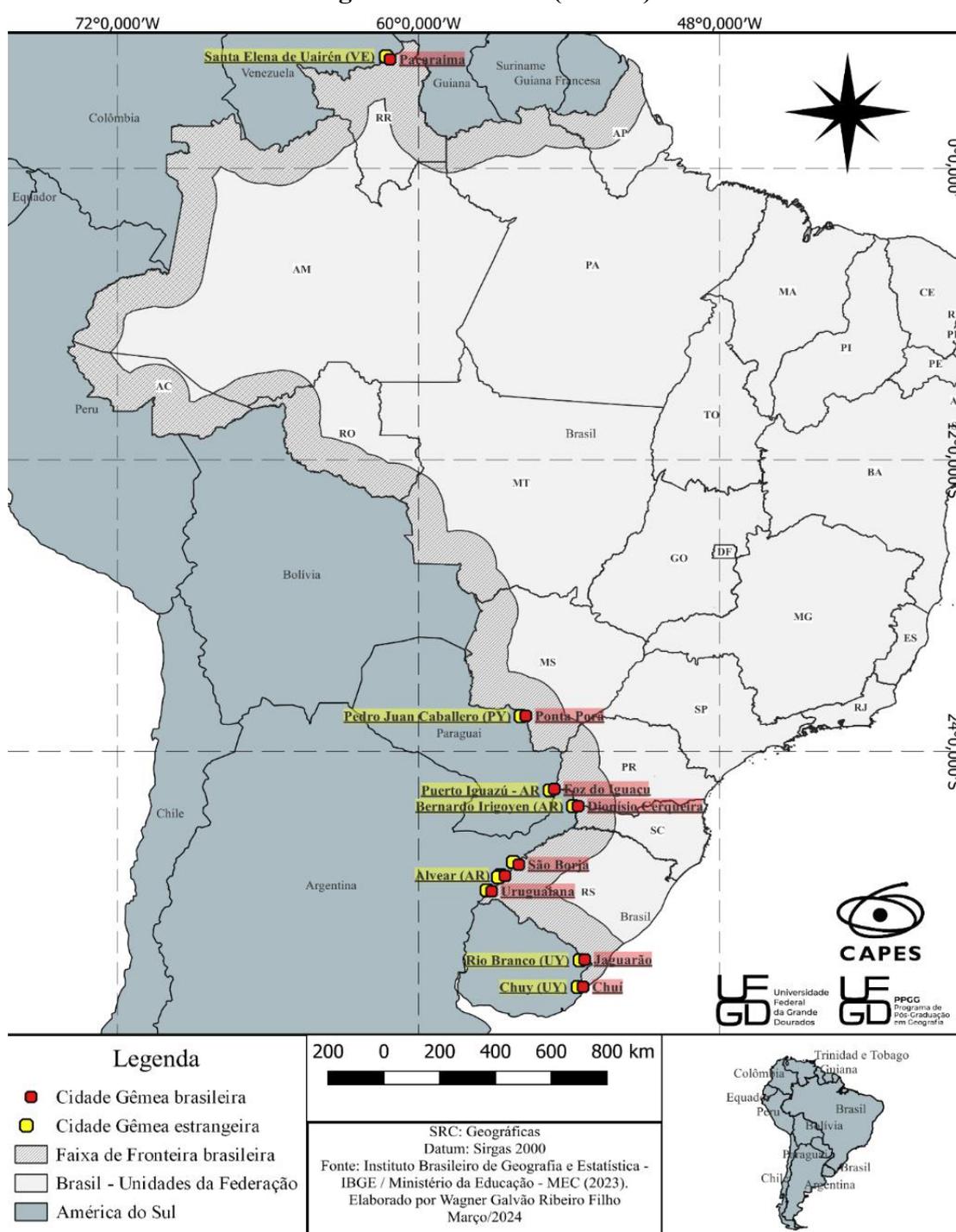
No Brasil, tendo em vista operacionalização e implantação do PEIBF, se iniciaram negociações entre o Ministério de Educação do Brasil (MEC), as secretarias estaduais e municipais em busca de escolas fronteiriças que tivessem interesse em aderir ao programa. A partir deste momento, é importante destacar que o Mercosul permaneceu à parte, apenas numa posição de contemplação das etapas de consolidação do PEIBF.

Nesse período, o programa passou a ser apresentado por parte dos respectivos ministérios de educação às escolas interessadas, como uma proposta educacional de caráter cooperativo e de cunho bilíngue voltada para as especificidades de regiões de

fronteiriças. As escolas que tiveram pretensão de ingressar se manifestaram ao MEC e enviaram suas propostas. Por sua vez, do lado argentino, o Ministério de Educação Ciência e Tecnologia da Argentina (MECyT) apresentou a proposta para as secretarias de educação das províncias de Corrientes e Misiones, definiram os responsáveis por supervisionar o programa e alinharam e os últimos detalhes para execução do programa.

No ano de 2005 o PEIBF passou a ser implantado nas escolas da zona de fronteira entre Brasil e Argentina, na Escola de Educação Básica Dr. Theodureto Carlos de Faria Souto e na *Escuela de Frontera de Jornada Completa N°604*, das cidades gêmeas de Dionísio Cerqueira, Santa Catarina, Brasil e Bernardo Irigoyen, Misiones, Argentina, escolas pioneiras em aderir ao PEIBF. Pouco tempo depois, devido ao êxito do esforço local das escolas das cidades gêmeas pioneiras no PEIBF, a ideia do projeto se difundiu em outras unidades da federação do lado brasileiro, culminando na adesão de mais escolas nos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná. Do lado argentino, nas províncias de Corrientes e Misiones. Inclusive, no ano de 2006 ocorreu a expansão do PEIBF para outras cidades gêmeas das fronteiras do Brasil com o Uruguai, Paraguai Venezuela e Bolívia.

Ilustração 9 - Mapa das cidades gêmeas participantes do Projeto Escolas Interculturais Bilingües de Fronteira (PEIBF) entre 2005 e 2010



Sturza (2021, p. 62) ao fazer uma leitura história da implantação do PEIBF, ressalta: “Deste modo, o PEIBF torna-se, cada vez mais, um projeto multilateral com

ingresso de novas escolas, localizadas em cidades gêmeas em fronteiras do Brasil com outros países. De 2005 a 2010 havia cerca de 20 escolas participantes do PEIBF”.

Tabela 1 - Cidades gêmeas participantes do PEIBF entre 2005 e 2010

Cidade Gêmea Brasileira	Cidade Gêmea do país vizinho	Ano de implantação
Uruguaiana – RS	Paso de los Libres – Argentina	2005
Dionísio Cerqueira – SC	Bernardo Irigoyen – Argentina	2005
Foz do Iguaçu - PR	Puerto Iguazú - Argentina	2006
São Borja – RS	Santo Tomé – Corrientes	2006
Itaqui – RS	La cruz – Argentina Alvear - Argentina	2006
Chuí -RS	Chuy - Uruguai	2010
Jaguarão – RS	Rio Branco - Uruguai	2010
Ponta Porã – MS	Pedro Juan Caballero - Paraguai	2009
Pacaraima – RR	Santa Elena de Uairén - Venezuela	2008

Fonte: Elaborado por Ribeiro Filho a partir dos dados do MEC (2023).

Mas como toda a fronteira possui especificidades sociais, culturais e linguísticas na escala local e diferentes graus de porosidade com fluxos e trocas, foi necessária a realização de estudos e levantamentos sobre a realidade sociolinguística da comunidade escolar de cada cidade gêmea que aderiu ao PEIBF.

Nesse processo, o Instituto de Desenvolvimento de Políticas Linguísticas (IPOL) foi responsável por assessorar as ações de acompanhamento pedagógico e linguístico para a implantação do PEIBF, tendo em vistas as especificidades locais de cada cidade gêmea. Também houve a necessidade de formação continuada para os professores participantes do programa, principalmente com ênfase nos temas sobre bilinguismo e interculturalidade, algo que passaria a fazer parte da rotina das escolas envolvidas no projeto. Devido à pequena capacidade de recursos humanos na esfera do Mercosul, para suprir esta necessidade foi preciso articular em escala nacional os estudos e a formação docente continuada pelos respectivos Ministérios da Educação dos países envolvidos.

Os diagnósticos de 2004 mostraram a assimetria entre os dois idiomas na fronteira Brasil-Argentina. Enquanto do lado argentino a presença do português é relativamente constante, fazendo parte da vida das crianças das escolas de fronteira, o inverso não é verdadeiro: os dados do lado brasileiro não indicam a presença generalizadas de crianças e familiares falantes do espanhol ou habituados com a compreensão desta língua, ou seja,

embora convivam a realidade fronteiriça, em sua maioria são monolíngues. (BRASIL; ARGENTINA, 2008).

Por este motivo, inicialmente para sucesso do programa, os envolvidos focaram seus esforços em promover a sensibilização linguística, no sentido de os alunos perceberem a necessidade de interação social entre os sujeitos de diferentes nacionalidades em áreas de fronteira, estimulando os mesmos à vontade e motivação para aprender a língua do país vizinho. Desta forma, eram trazidos exemplos e experiências cotidianas típicas do contato linguístico de fronteira para desenvolver uma atitude positiva e de motivação para as crianças envolvidas no programa. (BRASIL; ARGENTINA, 2008).

A interculturalidade trabalhada no PEIBF tem sua concepção baseada em dois eixos principais: o das práticas sociais e do conhecimento sobre a cultura do outro país. O primeiro estaria ligado à dimensão das vivências, por meio do estímulo à aproximação e do contato com ‘o outro’, como ocorria nas aulas entre alunos e professores de nacionalidades diferentes ou no planejamento em conjunto entre professores de ambos países. Esta vivência propiciaria situações para compreender os objetos de pesquisa a partir de diferentes olhares, ampliando a referência cultural dos alunos. Por outro lado, a interculturalidade enquanto conhecimentos sobre aspectos culturais do outro país estaria ligada à necessidade de apreender e reconhecer aspectos históricos, físico-naturais, da organização social, literária e artística sobre o país vizinho, produzindo um sentido de estimular uma postura de respeito e valorização em relação ao país limítrofe.

O bilinguismo, um dos aspectos centrais que caracterizam a novidade do projeto para as áreas de fronteira é trabalhado de forma diferente da que o bilinguismo é tratado em espaços não fronteiriços. O PEIBF foi idealizado para trabalhar o português-espanhol como segunda língua (L2) e não como língua estrangeira, como geralmente ocorre na maior parte das propostas convencionais de bilinguismo.

No âmbito linguístico faz toda a diferença a consideração da língua portuguesa e espanhola enquanto segunda língua (L2), pois expressa a vontade e a intencionalidade política de torná-la útil para os espaços fronteiriços além de autenticá-las como línguas vivas presentes nas áreas de fronteira. De forma divergente, quando temos tentativas de bilinguismo concebendo uma determinada língua como língua estrangeira (LE), muda-se totalmente o entendimento. O “estrangeiro” remete a algo de fora, algo que não faz parte

da dinâmica local vivida, ou seja, a aprendizagem de uma língua estrangeira não reconhece determinado idioma enquanto idioma que faz parte daquele contexto.

Mesmo que a ideia de segunda língua (L2) em parte, ainda não contemple as demais línguas vivas presentes em áreas de fronteira como o guarani e o japora (hibridismo linguístico entre o castelhano e o guarani), se constitui num fator importante para a proposta de integração na fronteira.

Em termos metodológicos, a proposta do PEIBF de promover a interculturalidade e o bilinguismo era baseada em projetos comuns de aprendizagem. Os professores participantes realizavam o planejamento das aulas de acordo com temas de interesses dos alunos, ou seja, eram feitos levantamentos prévios sobre os temas que mais despertavam interesse e os professores planejavam as aulas e atividades em torno da temática. Posteriormente, os professores realizavam o “*cruce*” para ministrar aula em sua(s) língua materna para os alunos do país vizinho, na escola espelho participante do programa. O *cruce* consistia no intercâmbio de professores de ambos os países, para realizarem o planejamento em conjunto e/ou ministrar aulas no país vizinho, em segunda língua (L2). Nos dias do *cruce*, um docente brasileiro ministra aulas em língua portuguesa aos estudantes da escola espelho, e no mesmo período um(a) professor(a) ministra aulas em espanhol para as turmas da escola brasileira.

O “*cruce*” dos docentes pode ser considerado a “alma” do PEIBF e quiçá uma das metodologias de bilinguismo mais adequadas para cidades gêmeas. A proximidade e a contiguidade dos aglomerados urbanos cortados pelo limite permitem que os professores atravessem com facilidade para o país vizinho para ministrar aulas em seu idioma nativo. A interação e o contato entre estudantes e professores de nações e idiomas diferentes por meio da linguagem permite a aquisição e internalização da cultura do outro, desenvolvendo e estimulando a aprendizagem da segunda língua.

Desta forma, podemos observar que o PEIBF por meio do *cruce* enquadra sua proposta de aprendizagem em teorias do pesquisador e psicólogo Lev Vygotsky, da chamada teoria interativista sócio-cultural ou psicologia sociointeracionista, atestando que a interação social interfere no desenvolvimento e na aprendizagem dos sujeitos. Nesta corrente teórica, a interação social se torna a base para aprender, conhecer, construir conhecimento e se construir, a partir de trocas e partilhas, das quais a linguagem é acionada como um código que possibilita o contato com “o outro”.

3.2. Contextualização do PEIBF

Diante da dinâmica socioespacial vivenciada pelos sujeitos habitantes de regiões fronteiriças, o PEIBF surge como uma política educacional baseada num modelo de ensino inovador, em que a fronteira e seus habitantes se tornam visíveis e são incluídos diante de uma política educacional pensada em escala regional (sul-americana), articulada em escala nacional por meio dos Ministérios de Educação dos países do bloco, e aplicada segundo à dinâmica e especificidade local das cidades gêmeas, algo inédito até aquele momento e que pode ser considerado um avanço diante do que era comum para estas áreas: políticas monolíngues que não levavam em conta a pluralidade indentitária, linguística e a dinâmica da vida transfronteiriça.

É notório que aspectos educativos da área de fronteira, até recentemente, tenham sido tratados nas políticas educacionais nacionais, regionais e locais de forma unilateral e homogênea, isto é, sem considerar a singularidade fronteiriça, que pressupõe, no mínimo, relações bilaterais. (PEREIRA, 2009, p. 55)

Em geral, o programa funcionou com base no intercâmbio de docentes de ambos os países (o *cruce*), pertencentes ao quadro de professores das escolas espelho, ou seja, o par de escolas de fronteira parceiras localizadas em paralelo ao limite internacional que funcionavam como unidade operacional no desenvolvimento das atividades. A ideia da interculturalidade e do bilinguismo era praticada por meio da realização do “*cruce*”, ou seja, a travessia dos docentes das escolas espelho pelo menos duas vezes na semana, para a realização do planejamento em conjunto e para ministrar aulas nas línguas do país vizinho. Na prática, um docente do Brasil cruzava a fronteira para ministrar aulas em língua portuguesa na escola do país vizinho, enquanto o docente do país vizinho ministrava aulas em língua espanhola na escola espelho brasileira.

O Programa Escola Intercultural Bilíngue de Fronteira (PEIBF) nasce, desta forma, para viabilizar a aprendizagem da segunda língua, a sociabilidade e a interculturalidade de forma íntegra entre as pessoas que residem e convivem em área de fronteira. Este tem por finalidade proporcionar ao ser humano, desde pequeno, um olhar de respeito e valorização do e com seu semelhante, que pertence à outra nação, compreendendo que o bom relacionamento e integração das pessoas não deve ter fronteira (BIANCHEZZI, MACHIAVELLI, BERTUZZI, KOPHAL, 2013, p.19).

É importante destacar que existe uma variedade de nomenclaturas enunciadas nos trabalhos científicos e nos documentos oficiais para se referir a este programa, que passou por uma série de mudanças em sua trajetória, as quais elucidaremos adiante.

Entre os termos utilizados, destacam-se: Projeto Escolas Bilíngues de Fronteira (PEBF), Projeto Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira (PEIBF) e Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF). Além dessas nomenclaturas, também há a mudança no status de programa para projeto, na sua última versão.

Tabela 2 - Variação da política educacional de integração regional e fronteiriça - Projeto Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira (PEIBF) e Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF)

Nome	Ênfase	Ano
Programa Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira (PEIBF)	Bilinguismo	2005-2010
Projeto Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF)	Interculturalidade	2012–2015

Fonte: Ribeiro Filho a partir dos dados de Sturza (2021)

Antes de iniciar qualquer contextualização, é fundamental discernir que estas diferentes nomenclaturas refletem a mudança de perspectivas que foram acompanhando e sendo adotadas em relação à proposta inicial do Programa. Ainda nesse sentido, também é importante ter em conta que o PEIBF também muda de status a partir do ano de 2012, quando não é considerado um programa e sim um projeto, desta vez transfigurado no Projeto Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF).

O que muda entre um e outro? Quais os motivos desta mutação? Quais as repercussões destas mudanças na essência no projeto/programa? Nem todos os autores chegam a um consenso sobre estas mudanças. Bueno (2021), em sua tese, afirma que o PEBF, PEIBF e PEIF nada mais são do que programas com a mesma meta, a de promover o ensino bilíngue por meio do intercâmbio de docentes. Por sua vez, Sturza (2021) faz uma retomada histórica e sugere que a história das Escolas de Fronteira seja entendida a partir de dois momentos, conforme exposto no quadro 2.

3.3. O PEIBF (2005-2010)

O primeiro momento seria o do PEIBF, estabelecido oficialmente pelo documento elaborado em conjunto entre o MEC brasileiro e do MECyT argentino em 2008, após as primeiras experiências obtidas nos primeiros anos do projeto nas escolas de fronteira das cidades gêmeas brasileiras e argentinas. O documento faz uma apresentação sucinta do Programa, uma exposição de situações de fronteira e uma descrição do Modelo desenvolvido e seu funcionamento. Segundo o documento, o PEIBF é entendido como

um “Modelo de ensino comum em escolas de zona de fronteira, a partir do desenvolvimento de um programa para educação intercultural, com ênfase no ensino de português e do espanhol” (BRASIL; ARGENTINA, 2008, p.2).

O programa tem como base o intercâmbio docente a partir da disponibilização de quadros já formados em ambos os países e que atuam nas escolas envolvidas. A unidade básica de trabalho, portanto, é o par de escolas espelho, que atuam juntas formando uma unidade operacional e somando seus esforços na construção da educação bilíngue e intercultural. (BRASIL; ARGENTINA, 2008, p.22).

Relatos de Cañete (2011), Bianchezzi et. al (2013) e Sturza (2021) sobre o PEIBF evidenciam os obstáculos inerentes à implantação do Programa, pois a dinâmica do mesmo requeria uma mudança metodológica por parte dos professores envolvidos, que planejavam as aulas e as atividades a partir do conceito de metodologia via projetos, os quais eram feitos a partir dos temas de interesse dos alunos. Questões em relação a divergências na formação inicial entre os docentes de ambos lados da fronteira, as estratégias e rituais de ensino evidenciavam os desafios, que foram sendo minimizados ao longo do desenvolver do projeto, à medida que houve o reconhecimento aprofundado da realidade social, cultural, linguística e educacional de ambas as escolas.

Além destas questões, o bilinguismo, um dos eixos do Programa, era desenvolvido a partir da oralidade e do convívio com o docente do país vizinho que realizava o *cruce* e ministrava aulas em sua língua materna. A ideia era de que os estudantes adquirissem o bilinguismo a partir da maior exposição a outra língua, algo já vivenciado no cotidiano das cidades gêmeas da fronteira, mas que seria potencializado ou mediado pela maior experiência do docente do país vizinho.

O PEIBF nunca teve por finalidade ensinar línguas, ao contrário, era ensinar nas línguas: Matemática, Ciências, História, por esta razão, começou nos anos iniciais, que funciona no formato de unidocência, nos quais as áreas disciplinares são pouco definidas, essa condição facilitava a elaboração dos mapas conceituais e o planejamento de atividades integradas, sendo construído por dois professores e nas duas línguas. (STURZA, 2021, p.64).

Embora no documento oficial do programa não seja citado como eram concedidos os incentivos financeiros aos docentes participantes, houve esforços em escala nacional e local em que as secretarias municipais e estaduais em parceria com o MEC brasileiro remuneravam os professores com aulas em contraturno e de planejamento. Da mesma forma, do lado argentino havia recursos financeiros específicos do MECyT repassados para as províncias realizarem o pagamento aos professores argentinos.

Os recursos para a escola e algum incentivo econômico aos docentes dependia da negociação política entre os municípios e ministérios, [...] no caso argentino, o projeto já desde seu início tinha recursos específicos para as províncias gerenciarem o pagamento de horas de planejamento e um seguro de vida aos docentes. (STURZA, 2021, p.65).

O fim do PEIBF, ou melhor, sua transição para o modelo PEIF ocorreu após o IPOL renunciar ao assessoramento Programa em 2010, devido ao encerramento do contrato com seu principal financiador, a Organização de Estados Ibero-Americanos (OEI). Este fato significou uma ruptura do Programa por parte do Brasil, que diante da incapacidade do Mercosul em oferecer suporte para as atividades práticas do PEIBF, deliberou que a partir de 2011 as universidades federais passassem a assumir o assessoramento, as atividades de formação de docentes das escolas participantes.

Nas palavras de Sturza (2021, p.65), “Entre 2010 e 2012 houve uma indefinição sobre os rumos do projeto por parte do Brasil em razão dos recursos e da continuidade da assessoria no acompanhamento do projeto junto às escolas participantes”. Neste período não houve nenhuma tentativa ou sugestão por parte do Mercosul, o principal idealizador da proposta em assumir parte das atribuições, tanto no suporte financeiro, quanto em ações de coordenação, formação docente, acompanhamento e monitoramento da proposta.

3.4. O PEIF (2012 – 2015)

Diante desse cenário de ausência do Mercosul, para contornar as adversidades que eram inerentes à planificação do PEIBF e dar continuidade às propostas de integração das áreas de fronteira, a partir da Portaria N° 798, de 19 de junho de 2012 do MEC, foi instituído o Programa Escolas Interculturais Bilingues de Fronteira (PEIF), que semelhantemente ao PEIBF, visa promover a integração regional por meio da educação intercultural e bilíngue. (BRASIL, 2012).

Mas na prática, O PEIF mesmo considerando-se como uma extensão do PEIBF, com novidades no que se refere aos recursos financeiros que, a partir de então passariam a ser garantidos por recursos federais destinados especificamente para custear as atividades do Programa, na prática, pelo menos na cidade de Ponta Porã e de Pedro Juan Caballero, foi desenvolvido com certo desdém em relação ao bilinguismo e ao intercâmbio de docentes por meio do *cruce*. Na verdade, pode-se afirmar que a partir de

2012, quando o PEIBF se torna o PEIF, acaba o *cruce* entre os docentes das escolhas espelho.

Esta afirmação pode ser constatada a partir de uma das entrevistas realizadas com professoras que vivenciaram esta transição: *“quando eu entrei aqui, já não tinha essa troca (o cruce), mas a gente continuou trabalhando essa ideia, mas sem o intercâmbio. O uso do espanhol também já tinha caído, já não estava usando mais, já tinha acabado”* (Fala de uma professora da escola participante do PEIBF em Ponta Porã. Entrevista concedida a Wagner Galvão Ribeiro Filho, em agosto de 2023).

Outra mudança significativa, é o fato de o PEIF ter passado de Projeto para Programa, como uma estratégia do MEC em inseri-lo num conjunto mais amplo de políticas já existentes naquele período, com objetivo de tornar as atividades em tempo integral e assim justificar a necessidade de investimentos e recursos para as escolas participantes do novo programa, visto que o Mercosul, não dava nenhum suporte financeiro e nem técnico. Nesse mesmo contexto, houve a aprovação do Marco Referencial de Desenvolvimento Curricular para as Escolas de Fronteira, como uma tentativa de equiparar os conteúdos curriculares das Escolas de Fronteira participantes.

Sturza entende este processo como uma estratégia de institucionalizar o PEIF e assegurar o apoio financeiro, através do MEC. Além disso, a autora faz críticas ao novo modelo, afirmando que “[...] no âmbito do Brasil, o objetivo principal do PEIF de certo modo se ajusta a outros programas do Ministério da Educação, desconfigurando do PEIBF e se afastando da finalidade da integração regional, porém dando ênfase às construções e experiências interculturais” (STURZA, 2021, p.65).

Logo, escolas de fronteira carregam inúmeras tarefas sociais, desde a preocupação com a problemática da identidade cultural (tradições, línguas) dos estudantes, mas sobretudo a preocupação em criar condições de valorização e respeito entre todos, autóctones e migrantes, de forma que no seu interior se contemple a pluralidade e a integração. (PEREIRA, 2009, p. 62).

Destacam-se, em especial, a formalização recente do Fundo de Financiamento do Setor Educacional do MERCOSUL (FEM). Além de ser o primeiro fundo setorial de financiamento do MERCOSUL, o FEM servirá como instrumento para a continuidade das ações do Setor, até então financiadas por iniciativas pontuais dos Ministérios de Educação dos países participantes e organismos internacionais. (MERCOSUL, 2011, p.6)

Em relação aos financiamentos, o PEIBF que era financiado apenas pelos Ministérios de Educação dos países participantes. O bloco Mercosul só começou expressar sua responsabilidade por meio de um “Plano de Ação do SEM”, afirmando seu compromisso em “Contribuir para a integração regional acordando e executando políticas educacionais que promovam uma cidadania regional, uma cultura de paz e o respeito à democracia, aos direitos humanos e ao meio ambiente” [...] e o “Fomento de programas que proporcionem o fortalecimento das zonas de fronteira e a construção de uma identidade regional; [...] Promoção e difusão dos idiomas oficiais do MERCOSUL.” (MERCOSUL, 2011, p.14). Mas na prática, não foi isso que se verificou, antes, houve o esfacelamento da política de integração regional destinada para áreas de fronteira.

As mudanças ocorridas no ano de 2012, portanto, alteravam o status das Escolas de Fronteira de projeto para programa e, pela primeira vez no Brasil, encontrava-se uma solução orçamentária que garantisse a continuidade do PEIBF, agora renomeado como PEIF. (STURZA, 2021, p.59).

Como visto nos tópicos e parágrafos anteriores, o Projeto Escolas Interculturais Bilingües de Fronteira (PEIBF) surgiu como uma política de integração regional do Mercosul em escala supranacional (sul-americana) por intermédio da educação formal, como uma política educacional específica voltada para áreas de fronteira com objetivo de desenvolver uma identidade fronteiriça por meio do intercâmbio e do estímulo ao bilingüismo. Mas devido à incapacidade ou limitação técnica e financeira do Mercosul, o PEIBF foi, na prática, articulado e planejado por meio dos respectivos órgãos nacionais dos países envolvidos em escala nacional, e aplicados na esfera estadual e local conforme as dinâmicas de cada cidade gêmea da extensa fronteira entre Brasil e os demais países da América do Sul.

Nesse processo, devido às demandas de formação docente, custeio das bolsas de incentivo aos professores participantes, da necessidade de assessoramento do mesmo e de órgãos técnicos especializados para o acompanhamento e monitoramento, o PEIBF acabou modificando sua estrutura, culminando no PEIF, uma nova roupagem do programa que eliminou aspectos que eram essenciais para a promoção do bilingüismo: o *cruce*.

A partir desta contextualização geral do PEIBF, no próximo capítulo objetiva-se abordar a experiência do PEIBF no nosso recorte espacial, as cidades gêmeas de Ponta Porã e Pedro Juan Caballero. Para isso, evidenciaremos os relatos dos participantes do

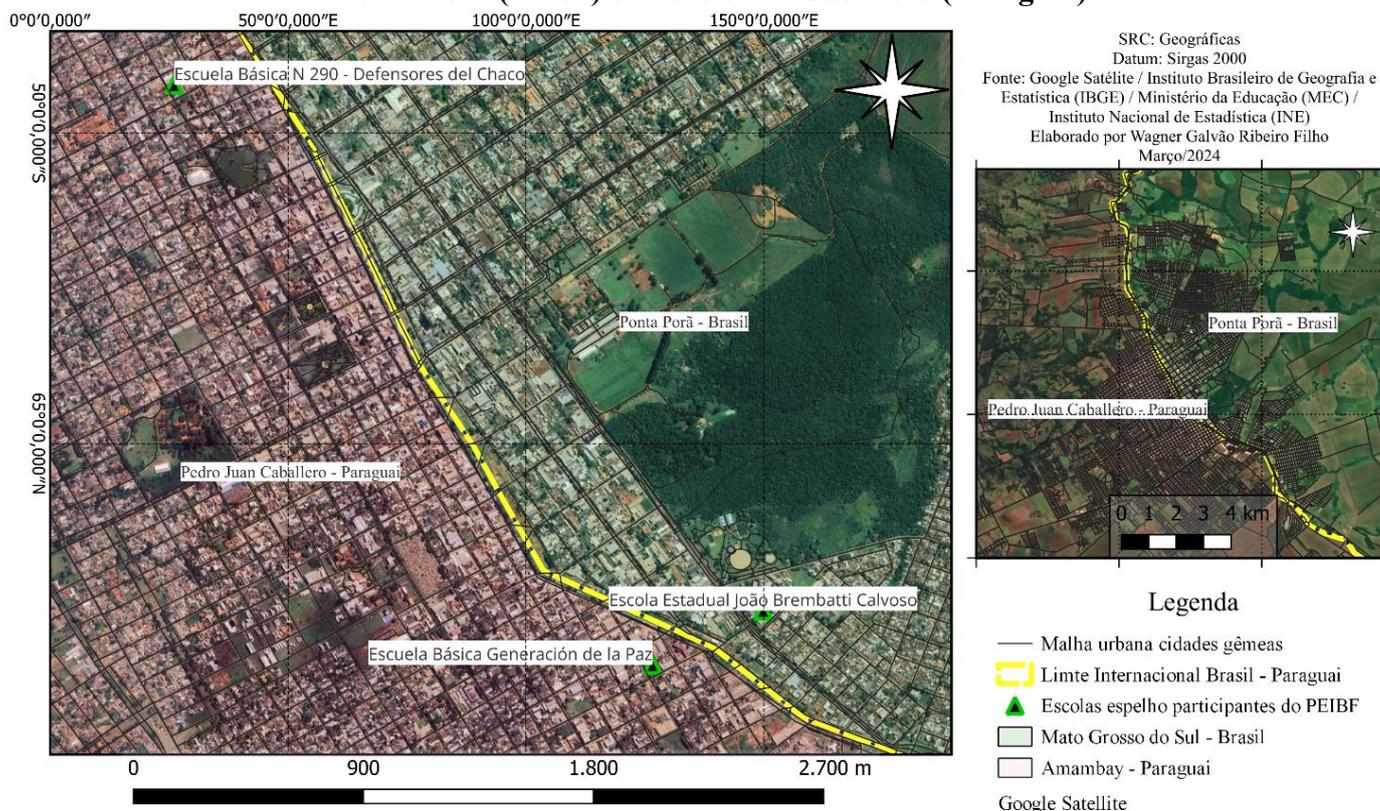
Programa das três escolas envolvidas no mesmo, levantando os discursos a partir da visão e das experiências dos sujeitos brasileiros e paraguaios. Desta forma, pretende-se visualizar e considerar não só os elementos destacados até o momento, mas também aqueles que foram perceptíveis na escala local destas cidades gêmeas.

4. A EXPERIÊNCIA DO PEIBF NA FRONTEIRA PONTA PORÃ E PEDRO JUAN CABALLERO

Tendo em vista as discussões teóricas sobre fronteiras, sua natureza e sobre sua realidade social, cultural e educacional, neste capítulo pretende-se apresentar as informações e elementos obtidos a partir da pesquisa de campo realizada na fronteira Brasil - Paraguai, nas cidades gêmeas de Ponta Porã e Pedro Juan Caballero. Os procedimentos em campo se desenvolveram na tentativa de compreender as experiências desta política educacional de caráter intercultural e bilíngue e, principalmente, de identificar e entender os fatores que levaram ao seu encerramento do PEIBF nesta fronteira em específico.

Como mencionado anteriormente, três escolas participaram do PEIBF nas cidades gêmeas de Ponta Porã (Brasil) e Pedro Juan Caballero (Paraguai). Quando o Programa teve início, as escolas espelho eram a *Escuela Básica Generación de la Paz* (Paraguai) e a Escola Estadual João Brembatti Calvoso (Brasil), numa distância em linha reta de 430 metros entre ambas. Cerca de seis meses após o início do Programa, A escola *Generación de la Paz* foi substituída pela *Escuela Básica N°290 – Defensores del Chaco*, que aceitou participar do mesmo e permaneceu até o encerramento da proposta.

Ilustração 12 - Mapa de localização das escolas espelho participantes do PEIBF na cidade gêmea de Ponta Porã (Brasil) e Pedro Juan Caballero (Paraguai)



Diante de um objeto de pesquisa de caráter multicultural, bilíngue e que envolve diferentes nações, nesse caso escolas, professores e alunos brasileiros e paraguaios, com diferentes posicionamentos, no que se refere à metodologia, além da pesquisa bibliográfica que permitiu o contato com a maior parte do que foi escrito sobre o PEIBF, a documentação direta foi essencial para levantar os dados no próprio local onde os fenômenos ocorreram. Em específico, optamos pela pesquisa de campo, do tipo quantitativa-descritiva de estudo para avaliação do programa PEIBF.

A partir da experiência com as visitas e com a escuta das falas das entrevistas realizadas na fronteira Ponta Porã e Pedro Juan Caballero, ampliam-se as possibilidades de examinar as vantagens e desvantagens da realização do PEIBF em ambos os lados do limite internacional.

O capítulo foi organizado de forma cronológica, obedecendo às visitas feitas durante a pesquisa de campo, com uma escrita fiel à vida/aos dizeres fronteiriços, hora em português, em portunhol e em espanhol.

4.1 A experiência na Escola Estadual João Brembatti Calvoso

A entrevista na E.E. João Brembatti Calvoso ocorreu no dia 13 de julho de 2023, no final do terceiro bimestre. Na primeira visita à escola, me apresentei na secretaria para informar sobre os objetivos da pesquisa e pedir permissão à direção para realizar futuras entrevistas. A ideia era levantar todo tipo de informações a respeito do PEIBF, entender como eram desenvolvidas as atividades do mesmo nesta unidade escolar, e por fim, entender os processos que levaram ao seu término.

Naquele primeiro momento, tivemos algumas dificuldades para realizar conversas na escola, pois fui informado pela equipe de direção da que possivelmente minha pesquisa não teria êxito “devido ao pouco número de professores que participaram do programa que ainda permanecem trabalhando na unidade escolar”.

Por se tratar de um Programa binacional seria muito mais cômodo buscar dados e informações na escola brasileira, mas diante da dificuldade apresentada, esta experiência em campo nos deu pistas que indicavam que a pesquisa deveria ser realizada do “outro lado da fronteira”, a partir da colaboração das escolas localizadas na faixa de fronteira *pedrojuanina*, do lado paraguaio.

Ainda na mesma ocasião na escola brasileira, observando com atenção a estrutura física desta unidade que foi partícipe do PEIBF, localizada em fronteira e ainda conhecida por ser uma porta de entrada na educação para muitos alunos de origem paraguaia, alguns elementos expostos na entrada da escola não puderam passar despercebidos. Na figura 2, é possível observar na entrada da escola um banner, aparentemente de caráter informativo, que exige uma relação de documentos obrigatórios para realização da matrícula dos alunos na escola.

Em princípio, o banner e a informação nele contida parece ser algo trivial, pois toda unidade escolar pública ou privada no território brasileiro exige esta relação de documentos. Mas analisando com minuciosidade o contexto socioespacial de fronteira em que a escola está inserida e considerando que na atualidade os padrões nos usos das territorialidades nas relações sociais são multifacetados, não descartamos a possibilidade de a mensagem ser uma forma de territorializar o espaço escolar e regular seu uso específico, uma forma de limitar o acesso a determinados grupos que vivem na fronteira.

Figura 3 – Entrada da Escola Estadual João Brembatti Calvoso, em Ponta Porã -MS, na fronteira seca Brasil – Paraguai



Fonte: Wagner Galvão Ribeiro Filho (2023)

Figura 4 – Banner na entrada da E.E. João Brembatti Calvoso



Fonte: Wagner Galvão Ribeiro Filho (2023).

Na análise de Sack (2011, p.76-78), a territorialidade é definida como “uma estratégia para estabelecer diferentes níveis de acesso a pessoas, coisas ou relações”, ou como a “tentativa por parte de um indivíduo ou grupo de influenciar ou afetar as ações dos outros, incluindo não humanos”. Dessa forma, a territorialidade pode ser empregada pela delimitação de uma área, ou com a utilização de simbolismos, os quais ajudam na manutenção da tentativa de controle de determinado espaço ou lugar.

A segunda visita nesta unidade escolar ocorreu no dia 10 de agosto de 2023, e teve maior êxito no diz respeito à coleta de dados qualitativos em relação primeira. Após estabelecer nova tentativa de contato com a direção da escola, obtive acesso para entrevistar funcionários que participaram no PEIBF.

A entrevista foi feita com quatro funcionárias da escola, sendo duas participantes diretas do programa, e duas funcionárias da escola que ajudaram a identificar algumas representações sobre o aluno paraguaio, os conflitos e sobre o bilinguismo na escola. As entrevistadas serão representadas pelas siglas na tabela abaixo.

Tabela 3 - Colaboradores entrevistados na E.E. João Brembatti Calvoso – Ponta Porã (MS)

Sigla	Função atual na escola	Função no PEIBF 2009 – 2012
E1	Coordenadora	-
E2	Coordenadora	Professora / Coordenadora
E3	Coordenadora	Estudante do ensino médio
E4	Professora	Professora
W	Entrevistador	-

Fonte: Wagner Galvão Ribeiro Filho (2023).

4.1.1 Entrevistas na E.E. João Brembatti Calvoso – Ponta Porã – MS

A entrevista foi feita em horário de expediente, no período vespertino. Naquele momento, foi necessário esperar as coordenadoras finalizarem o atendimento aos pais, momento em que empreendi um diálogo com uma funcionária da escola, a E1, coordenadora e ex-secretária da mesma unidade escolar. Nesse diálogo, questionei acerca do funcionamento da escola, dos projetos e das características dos seus alunos. “Ela é integral. Faz dois anos que ela é integral. Esse ano e o ano anterior. [...] Noturno é a UEMS” (E1, coordenadora).

A coordenadora me questionou sobre o motivo da minha visita na escola, e expliquei que minha entrevista teria o objetivo de levantar dados do PEIBF, projeto desenvolvido naquela escola entre os anos de 2009 e 2012. A entrevistada afirmou não ter participado na época no projeto, mas destacou que na escola estão em vigência *“Projetos comunitários, de atletismo, vôlei, dança, cultura local, banda, [...] Sai 16:30 e fica até 18:30.”* (E1, coordenadora).

Sobre a presença dos alunos paraguaios na escola, a coordenadora afirmou *“Tem. A maioria vem com o registro migratório para o fronteiroço, os que estudam aqui. [...] É o Registro Migratório para Fronteiroço, que é só aqui nessa região de fronteira tem”* (A1, coordenadora).

Pelas informações coletadas, mesmo que a escola tenha mudado para turno integral, fator que fez diminuir a demanda por estudantes, principalmente aqueles que trabalham, é expressiva a presença de estudantes de origem paraguaia. Sobre a documentação destes estudantes, a Lei de Migração nº 13.445 de 2017, inciso XI, prevê: *“acesso igualitário e livre do migrante a serviços, programas e benefícios sociais, bens públicos, educação, assistência jurídica integral pública, trabalho, moradia, serviço bancário e seguridade social”*.

A funcionária entrevistada, embora tenha relatado não trabalhar na escola entre 2009 e 2012, período do PEIBF, está na unidade desde 2016 e vivenciou diversas situações de preconceito em relação aos estudantes de origem paraguaia. Ao questionar se ainda existe preconceito, e por parte de quem ocorre (professores ou alunos), a entrevistada ressalta:

Dos próprios alunos, muitas vezes eu peguei no ar umas conversas. [...] Quando a gente, servidor público visualizava, a gente orientava que não pode. Aqui praticamente acabou isso, mas isso no ano passado aconteceu quando eu estava aqui. Mas eu intervi, eu falo espanhol e em guarani. E eu falei pra menina que estava se sentindo mal por ser paraguaia. (E1, coordenadora).

A segunda entrevistada (E2, coordenadora) foi participante do PEIBF entre 2009 e 2012, primeiro como docente e, posteriormente, como coordenadora do projeto. Ao questionar sobre possíveis documentos registros e anotações formais sobre o desenvolvimento do projeto, a entrevistada alega:

Sim, na época eu fui parte professora e parte coordenadora. [...] Toda essa parte está lá dentro com eles (secretaria). [...] Foi assim: eles faziam um intercâmbio entre o MEC brasileiro, o MEC paraguaio. Nós

tínhamos as escolas, a escola espelho. Ai eu lembro que professores nossos saíam daqui, levavam o conteúdo pra lá e de lá pra cá. Então, eles tinham toda uma ajuda, eles tinham acho que bolsa, eles recebiam essas bolsas para fazer essa transição entre as escolas. [...] Ai as pastinhas antigas dos alunos, você vai encontrar os documentos. Eles tinham registros, os professores tinham que registrar tudo o que estava acontecendo ali. O que o aluno aprendeu ou não aprendeu, toda uma sequência. Ele acaba em 2012, porque, se eu não me engano, a parceria entre SED/MEC entrou no fim. E aí ele não deu continuidade. Mas ele foi levado, esse modelo do PEIF, até 2014/15, ele chegou, aí depois a gente não tinha mais, já não passava mais nas outras escolas, mas ele acontecia dentro do Calvoso, ainda dentro do modelo PEIF mesmo.

Na fala da coordenadora percebe-se que não há uma certeza sobre o fim do PEIBF no ano de 2012. O que se pode afirmar é que a continuidade do projeto no modelo do PEIF já não tinha ênfase no intercâmbio e nem no bilinguismo. Sobre o incentivo financeiro concedido aos professores do PEIBF, a entrevistada E2 salienta que somente os professores brasileiros recebiam. “*Era bolsa do MEC. Eu sei que vinha direto pra eles. Os holerites vinham pra eles. Todo pagamento vinha deles. Elas sempre falavam dessa bolsa*”. Quanto aos professores paraguaios, a entrevistada acrescenta: “*É, eles não recebiam, nós recebíamos [...]*” (E2, coordenadora).

Ao discutir com a coordenadora sobre os relatos obtidos de trabalhos acadêmicos que descreveram as experiências do PEIBF, a exemplo do trabalho de Anastácio (2018), foram feitos questionamentos sobre a hipótese de o fim do projeto ter sido motivado pelas diferenças em relação à infraestrutura das escolas espelho.

E realmente se você for na “Generación de la Paz” na primeira escola, que era atravessando aqui, andando mais umas duas ou três quadras já chegava na escola, então, a escola assim, não tinha banheiro, água encanada, era bem precário. Então, as professoras começaram a se sentir incomodadas de vir de lá. Pra elas isso aqui era um luxo, porque quem tem escola estruturada no Paraguai são as escolas particulares, elas são estruturadas. Isso, porque era precário. Ai o que aconteceu? Elas causaram um problema. As professoras de lá começaram a ver as diferenças e o prédio era precário, então bateram em cima do MEC paraguaio. Aí que trocou a escola. Essa escola entra em interdição, acho que foi uma reforma, saímos e fomos para outra. Acho que a outra que é a Defensores... não sei o que... cento e alguma coisa era o nome da primeira, essa que era bem precária. Aí a outra, as meninas até tentaram vim... Eram umas professoras até mais... né? Mas aqui elas tinham meio que receio, por que? Porque nossos alunos são mais agitados... Ai houve o choque. Esse foi o choque. Ai elas ficaram... Os nossos tinham dinâmica, eles perguntavam, eles tinham ansia de saber. E os dela, não, quietinho. Então, a sala perfeita pra quem quisesse, né?

Os relatos da coordenadora E2 ajudam a entender o contexto geral da trajetória do PEIBF nesta fronteira. O projeto começou com as escolas espelho E.E. João Brembatti

Calvoso do lado brasileiro, e com a *Escuela Generación de la Paz* do lado paraguaio, no ano de 2009, mas em pouco tempo, devido às diferenças de infraestruturas, as professoras da escola paraguaia acabaram renunciando ao projeto devido à falta de infraestrutura e de outros condicionantes que veremos nos tópicos seguintes.

Após a renúncia da primeira escola paraguaia, o PEIBF foi adotado por outra escola de Pedro Juan Caballero, dotada de mais infraestrutura, mas conforme é percebido no relato, as professoras paraguaias tiveram uma espécie de “choque cultural” em relação ao comportamento das crianças das escolas brasileiras, que se apresentavam muito mais agitadas em relação aos estudantes da escola espelho paraguaia. A entrevistada ressalta, também, que após o encerramento do PEIBF em 2012, e do PEIF em 2015, oficialmente chega na escola o programa mais educação, do Governo Federal.

Nesse momento da entrevista, E2 saiu para convidar uma professora que também foi participante do projeto. *“Espera só um pouquinho que eu tenho... vou buscar um ser humano que vai ajudar também...”* (E2, coordenadora).

Enquanto isso, permaneci na sala com uma terceira coordenadora (E3), que empreendeu um diálogo sucinto e me comunicou que na época que o PEIBF acontecia com os alunos dos primeiros anos do ensino fundamental, ela era estudante do ensino médio na mesma escola.

Nessa época do projeto eu era aluna aqui, em 2009. Eu lembro do encerramento dele. O que eu me lembro. Eu só lembro que nós fomos, porque tudo que tinha, a gente participava, né? Que era 3º ano. E tudo que tinha a gente estava no meio e justamente eu e meu colega, a gente cantava, então me lembro que a gente cantou no encerramento do projeto que foi lá no Paraguai. Foi num salão. Eu acho que foi até na “Gobernación” [...] Nós tivemos que cantar uma música em português, uma em espanhol e outra em guarani. Disso eu me lembro, porque ele envolvia mais os pequenininhos do fundamental, como a gente já estava no ensino médio... É porque entrava na parte intercultural. (E3, coordenadora).

Após este relato vivenciado pela coordenadora durante o ensino médio, questionei sobre o que ela opinava sobre o projeto, se ela sentia pena de ter acabado e se era possível o retorno do mesmo. *“Claro, com certeza. Daria, talvez até pros maiores. Não sei, porque a gente não tem mais os pequenos né? Antigamente a gente tinha os menores, agora não tem mais”.* (E3, coordenadora).

A coordenadora E2, retornou à sala com uma colega professora que participou do PEIBF. Conversando com a entrevistada percebi que ela foi participante do período em

que já não havia o *cruce*, ou seja, quando ocorria o PEIF. *“Quando eu entrei aqui já não tinha mais essa troca. Mas a gente continuou trabalhando essa ideia, mas esse término eu não peguei. Mas nós continuamos a fazer ainda a ideia, era né?”* (E4, professora).

Ao questionar o fim do *cruce* também foi necessário analisar o uso do espanhol, se ainda existia a valorização da língua. *“Não, não tinha. O uso do espanhol também já tinha caído, já não estavam usando mais, já tinha acabado. [...] É porque quanto ele tirou o bilíngue foi quando acabou a transição”.* (E4, professora).

A coordenadora E2, acrescentou: *“Isso. [...] veio o PEIBF como programa bilíngue [...] Tempos depois perdeu essa parte financeira né, que não tinha mais, não faziam mais transição, aí ele se torna a “Escola Intercultural de Fronteira”.*

Diante desses relatos, foi possível entender que o PEIBF, após passar para o modelo PEIF não tinha tanta ênfase no bilinguismo e, conseqüentemente, abandonou as atividades relacionadas com o *cruce* levando o ensino bilíngue ao esfacelamento, tornando-se um projeto “a mais”, como qualquer outro no contexto da escola.

Ainda sobre os motivos do processo de encerramento do PEIBF nesta fronteira, a entrevistada evidenciou:

As meninas do Paraguai reclamavam que elas não tinham a ajuda da bolsa. As primeiras que vinham aqui, que a gente escutava pelos rumores delas eram porque as brasileiras tinham essa bolsa para fazer a transição e elas não. Tanto é que veio Marlene do MEC do Paraguai, uma, duas, três, não sei quantas vezes, mas aí o Paraguai não tinha, e nós tínhamos a bolsa. (E2, coordenadora).

Não menos importante que os elementos já citados sobre a descontinuidade do projeto nesta fronteira, um dos elementos centrais que justificam o malogro do PEIBF foi a contradição da ajuda da bolsa para os docentes envolvidos no projeto. Como relatado, as professoras brasileiras recebiam a mais pelas atividades desenvolvidas, em contrapartida houve descaso com as professoras paraguaias, que não recebiam o benefício do MEC paraguaio.

Se o PEIBF constitui uma política de integração regional, com objetivo de estimular uma cidadania e identidade fronteiriça de cooperação por meio do estímulo ao bilinguismo, é necessário a criação de instituições específicas com atuação em diferentes escalas espaciais, que sejam responsáveis pelos investimentos, por acompanhar e monitorar a execução do PEIBF nos diferentes países parceiros.

O projeto era assim: A gente tinha a temática para trabalhar. Tanto é que nasceu na nossa escola, desenvolveu ao longo do tempo metodologia de projeto, é onde nasce oficialmente a metodologia de projeto, nasce a nossa ficha formativa oficial [...]. Se ele fosse voltar, seria muito bom por uma razão: o Estado colocou de volta na grade a escolha de inglês e de espanhol. A partir do momento que você coloca novamente o inglês e o espanhol na grade, foi retirado o espanhol, “botou” o inglês, então ficamos “x” tempo com inglês, e eu tenho uma faixa de fronteira seca onde a metade ou grande parte dos alunos falam outras línguas, muitas em sala de aula, tem professor que não entende e fica revoltado porque tem aluno que não entende o que você está falando, por que? Porque você não teve o cuidado e a atenção de olhar e falar olha: em português é assim, e em espanhol é assim, como seria em guarani? Alguém da sala já vai saber, e como a gente tem alguns professores que conseguem falar o espanhol e o guarani, então quando a gente está vendo alguma dificuldade tem aqueles que tem a acessibilidade e outros que não. (E2, coordenadora).

A entrevistada (E2, coordenadora), acrescenta:

Igual foi quando tiraram o espanhol da grade. Simplesmente a secretaria disse: Acabou, acabou. E não houve briga. E teve um professor que fez seletivo e concurso pra espanhol. Ai hoje não tem mais pra onde ir e eles querem as aulas de português. Como que ele vai pegar português se ele está efetivo em espanhol? Até então veio para nós que iria existir uma escola bilíngue para o aluno aprender espanhol, outra língua dentro do currículo, só que não chegou nada até hoje. Ai de repente do ano passado pra esse, nasce quem? O espanhol de novo. E estamos com o espanhol outra vez na nossa grade. Só que ai eu tenho professor da língua portuguesa, professor da letras, ai eles estão dando aula de espanhol. E aonde está que ele tem uma ... algo que comprove que ele é apto pra aquilo? Uma proficiência disso daí. Ela mesmo (referindo-se à E3), ela é professora de letras da língua portuguesa, e o que ela fez? Ela tá estudando o inglês para complementar a carga horária outra vez. Então, supostamente se não tiver mais aqui (mais professores), ela tem 20 horas efetivas de português e as outras 20 horas? Se não tem professor de inglês ela está aí pra ofertar o inglês, entendeu?

Em relação à postura de respeito e valorização por parte dos professores diante da realidade plurilíngue da fronteira, foi possível identificar nas falas: “Como dizia a ex-secretária de educação. Não existe o “brasiguai” na sua escola é brasileiro, mas infelizmente, eu tenho o brasiguai, a pessoa que nasceu no Paraguai, vive no Paraguai e estuda aqui. Então é isso.” (E2, coordenadora).

Sobre o uso da língua guarani no contexto da sala de aula, é perceptível o conflito em situações que os alunos necessitam acionar sua língua materna, para se comunicar com os pais, colegas e sanar algumas dificuldades. Mas, o que chama atenção é o fato de a língua guarani gerar desconforto por parte dos docentes brasileiros, algo que deve ser superado em qualquer proposta de política educacional de cunho bilíngue ou plurilíngue:

[...] Que nem aqui, eles perguntam se pode chamar o pai. “Ah hoje tô com dor, tô com dor. Ai tá, você dá o celular e eles ligam via Whatsapp e já falam em guarani pra vim buscar, que está passando mal. [...] O Kevin já fala em guarani, com pai e com a mãe. Pede pra vir.

Eu tenho uns alunos do 8º ano que na reclamação dos meus professores no conselho, é o uso do guarani. Mas gente, que nem eu já falei, já fui professora, já estive em sala de aula e eu tinha aluna minha que eu falava: Gente, essa menina não senta nunca! Um dia eu prestei atenção nela, ela ficava de pé, ela lia em português, ela se chamava Josiane, e em guarani para um quinteto que ela tinha, ela falava o que estava escrito traduzindo, e aí eles passavam escrevendo português no caderno. Ela juntava a situação, aí ela ia falando em guarani o que eles não estavam entendendo. Isso porque eu escrevia com uma letra grande, bem redonda né? E os alunos: o que que está “treva” faz tanto de pé? Ai um dia eu fiquei no fundo onde ela ficava, ficava mais assim no canto e eu fiquei sentada prestando atenção, e realmente ela lia pros colegas. E eu perguntei depois: O que você estava fazendo? Ela falou assim: Eu leio. Como eu copio muito rápido, eu leio e aí eu vou lendo e vou falando o que eu não sei em guarani. (E2, coordenadora).

Percebe-se que diante da realidade do bilinguismo e dos hibridismos linguísticos que fazem os estudantes acionarem diferentes línguas, é nítido que alguns professores oriundos de outras regiões não fronteiriças estranhem e não estejam aptos para lidar com esta realidade educacional. Para os professores da região de zona de fronteira, já é corriqueiro, alguns dominam minimamente as línguas.

A identidade fronteiriça e a relação de superioridade entre as línguas também são evidentes nas falas das entrevistadas. Mesmo sendo brasileiras, pelo fato de pertencer a áreas fronteiriças, as entrevistadas relatam que em suas trajetórias de vida eram identificadas e estereotipadas como “paraguaias”. *“Ah eu também era paraguaia na universidade. Tanto que na minha formatura teve música paraguaia. Eu não era a paraguaia!? Então.”* (E3, coordenadora).

A coordenadora E2, acrescentou:

[...] Quando eu estudei no Dom Bosco, só porque eu era daqui e quase não falava que era daqui, volta e meia até os professores me chamavam: Cadê a [...] paraguaia? Ai meu Deus, olha o que eu ganhei de presente né, ser chamada de paraguaia. Eu falava: “professor, eu sou de Ponta Porã”, “Não, você é paraguaia”.

Também foi possível validar as questões de assimetria, dominação e superioridade de algumas línguas em relação às outras nesta fronteira. Conforme verificado em campo, a percepção notada entre as entrevistadas brasileiras foi de que, mesmo em território paraguaio não é necessário falar em espanhol ou em guarani, pois os paraguaios aceitam

e entendem bem o português. Sem embargo, os paraguaios quando estão do lado da faixa de fronteira brasileira obrigatoriamente têm que falar em português, realçando as relações desiguais entre os aspectos culturais das duas nações.

Aqui a gente vive muito confortável, porque fala muito português né, brasileiro principalmente. Vai pra fronteira a gente fala em português, é muito difícil a gente falar em espanhol porque aí os brasileiros tem essa visão: ah eles que se adaptem! Então eles entendem e tal. E geralmente poucos brasileiros fala o... principalmente os que moram aqui né, no caso os estudantes de medicina então tem que se adaptar, mas quem é daqui dificilmente fala em espanhol, assim no dia a dia. Mesmo no Paraguai. Eles falam em português, só em português.

Eu só fui perceber, e eu trabalhei no Paraguai cinco anos, trabalhei em loja no Paraguai e só com colegas paraguaios. Eu só fui perceber que falava em espanhol quando eu fui pra Argentina. Ai que eu fui perceber que eu falava, porque daí eu precisei falar e percebi que falava, porque aqui não precisa. Aqui a gente não precisa.

É importante considerar que quando a entrevistada E3 menciona sua experiência na fronteira Brasil – Argentina, a relação linguística foi diferente da que é comum na fronteira Ponta Porã e Pedro Juan Caballero, evidenciando o desprestígio em relação à cultura paraguaia.

“E os paraguaios fazem isso aqui também, por exemplo, vem para o lado brasileiro e fala de propósito em espanhol?” (W, entrevistador). “Não. Falam em português porque eles sabem que tem que se esforçar.” (E3, coordenadora). A coordenadora E2, acrescentou:

Não. Falam em português, aqui eles arrastam mesmo. Eles sabem que tem que conversar com a gente na língua que a gente entende. Eu vim numa família que o pai né, meu finado pai, assunceno, veio para o Brasil. Então tinha vezes que meu pai ia se expressar, ele tentava no português, aí quando ele não dava, já metia o espanhol e, quando não dava certo já entrava o guarani. Tanto é que morreu com o título brasileiro, ele se tornou cidadão brasileiro, porque ele queria ser brasileiro. A minha mãe, brasileira, brasileira campo-grandense, chorou porque não queria ser brasileira, queria que ele ficasse paraguaio. (E2, coordenadora).

4.2 A experiência na *Escuela Básica n°290 Defensores del Chaco – Pedro Juan Caballero*

Diante das narrativas da escola brasileira sobre o PEIBF e sobre os motivos que levaram o encerramento do mesmo, foi necessário analisar o Projeto na perspectiva paraguaia para entender de forma mais aprofundada o objeto de investigação. Na mesma

tarde do dia 13 de julho de 2023, foi possível visitar a *Escuela Básica N° 290 – Defensores del Chaco*, localizada na cidade paraguaia de Pedro Juan Caballero. Esta visita permitiu entrevistar a diretora da unidade escolar e uma professora, que atuou no PEIBF entre os anos de 2009 e 2012.

Tabela 4 - Relação de entrevistados na Escuela Básica n° 290 Defensores del Chaco. Pedro Juan Caballero, Amambay, Paraguai.

Sigla	Função atual na escola	Função no PEIBF 2009 - 2012
D1	Diretora	-
P1	Professora	Professora
W	Entrevistador	-

Fonte: Wagner Galvão Ribeiro Filho (2023)

Figura 6 - Escuela Básica n° 290 Defensores del Chaco. Pedro Juan Caballero, Amambay, Paraguai



Fonte: Wagner Galvão Ribeiro Filho (2023)

Figura 7 - Pátio da Escuela Básica N° 290 Defensores del Chaco



Fonte: Wagner Galvão Ribeiro Filho (2023)

4.2.1 Entrevista en la Escuela Básica N° 290 – Defensores del Chaco, Pedro Juan Caballero, Amambay, Paraguay.

A entrevista começou com um diálogo junto a diretora da unidade escolar que, embora tenha relatado não ter sido participante do PEIBF na época, tem conhecimento de relatos dos professores paraguaios que participaram do mesmo. Após a receptividade afável por parte da direção escolar, foi feita uma breve apresentação da nossa pesquisa, uma explanação dos objetivos e dos pontos que necessitava levantar naquela visita.

A partir disso, a diretora gentilmente, começou a relatar que os professores participantes do PEIBF comentavam sobre os estudantes brasileiros:

Ellos comentaban, así como eran los niños ¿Cómo era esa esa palabra que ellos utilizan? tipo así... “Ninguém tem...” “ninguém merece, ninguém merece”, que le decían los niños (brasileros a las profesoras paraguayas), nos contaban ellos, yo no sé si es anécdota o si es verdad, porque yo no estaba en esa época. Llevaban caramelitos para motivar, ¿verdad? Siempre se hace una motivación y dice que los miraban y le decían: “ninguém merce”, le decían tipo burlándose. En ese sentido lo que a ellos no les gustó. (D1).

Ressalta-se que este ponto converge com uma das falas da coordenadora (E2) da E.E. João Brembatti Calvoso. Parece que em termos comportamentais, os alunos brasileiros além de se apresentarem um pouco mais agitados, também tiveram certa antipatia com as tentativas das professoras paraguaias.

Ao questionar a diretora sobre os pontos negativos que levaram ao término do PEIBF, a diretora expressou certa simpatia com o projeto e disse que *“Sí pero, hay cosas positivas, hay buscar también las cosas positivas, pues tiene que haber algo, ¿verdad?”* (D1). Diante da aparente inclinação positiva demonstrada pelo PEIBF, questionei a diretora sobre qual sua opinião diante da possibilidade de reaplicação do mesmo, inclusive nas etapas do ensino médio. *“Siempre es bueno intentarlo, ¿verdad? Creo que las desventajas es nuestro caso es la cantidad de alumnos. ¿Cuántos son allá en las clases de Brasil?”* (D1).

Neste momento da entrevista uma professora paraguaia adentrou a sala e se apresentou como participante do PEIBF. A professora (P1) ao nos ver falando em espanhol disse que não era necessário, que se quisesse, poderia fazer a entrevista em português mesmo. Mas durante a entrevista experimentamos a mistura linguística da fronteira: em espanhol, português e portunhol.

“Háblame en portugués. Pode falar em portugués.” (P1). Me apresentei novamente à professora e comuniquei os objetivos da minha pesquisa, afirmando que precisava entender a partir da experiência dos professores participantes paraguaios, os motivos do encerramento do PEIBF. A professora questionou *“Mas ainda não existe? ¿Ahí también se acabó? Porque eles continuaram no Calvoso, mas o intercâmbio acabó.”* (P1).

Então, eles continuaram com o projeto. [...] tem o PEIBF e tem o PEIF. É isso que eu estou pesquisando, porque o PEIBF que teve ênfase no bilinguismo, quando as professoras faziam o intercâmbio, e depois [...] virou o PEIF, Programa Escolas Interculturais de Fronteira e aí acabou o bilinguismo, e continuou no Calvoso o programa somente com a metodologia desse programa, que pra mim eu acho que o interessante mesmo seria esse intercâmbio linguístico e cultural.

Eu estou tentando entender o porquê acabou, e eu fui na escola brasileira, vim aqui também hoje para conversar com vocês porque eu quero entender a partir da perspectiva de vocês, a opinião de vocês do que aconteceu que foi ao fim, que as professoras desanimaram, por que desanimaram? [...] Essa é uma proposta de integração do Mercosul com os dois ministérios de educação (Brasileiro e Paraguaio). A integração, aquilo que o Brasil entende como integração foi o que se deu? Vocês não gostaram? Teve ou não teve integração? Como foi essa integração? (W, entrevistador).

A professora respondeu:

Integración teve, muita. *Yo no estaba em el primer año, pero al año siguiente yo estaba, en el segundo grado, segunda série. La profesora*

mía daba aula lá quarta feira, dava aula aquí y eu ia fazer pra o planejamento na segunda feira lá. Eu fazia o planejamento lá e na seguinte semana eles vinham fazer o planejamento aqui. Era um intercambio. (P1)

“Havia um intercâmbio nos planejamentos? Como era? O que você pode me dizer da tua experiência como professora do PEIBF? (W, entrevistador)

Para mi fué aprender la cultura, trabajé bastante. Yo en esa época estaba iniciando la carrera y, como te voy a decir, hacíamos el intercambio, venía ella y planeamos, veíamos actividades. Aquí no teníamos fotocopias, ¿verdad? Agora eles têm tudo (os alunos paraguaios atualmente). [...] Ellos nos facilitaban xerox, todo...Ellos facilitaban. Para ellos había muchos beneficios. Beneficios, para ellos. (P1).

A questão da indisciplina dos alunos brasileiros já mencionada anteriormente foi perceptível na fala da professora entrevistada. Além disso, a professora relata a questão desamparo das professoras paraguaias em relação ao benefício concedido exclusivamente às professoras brasileiras, um fato contraditório visto que as duas equipes envolvidas trabalharam no PEIBF de forma ativa.

No, sabes la parte que, a nosotras, la desventaja que notábamos era el comportamiento de los alumnos. No, eso fue poquito, la indisciplina. Yo me iba de mañana y de tarde en el segundo grado. Y acá la profesora decía: ah chegou! Amanhã é quarta feira meu dia de relax, os alunos quietinhos...Porque aquí em Paraguay es así, si vamos a trabajar, trabajan calladitos, quietitos así. En aquella época era así, pero agora está tudo igual. Aquí también está igual, niños imperativos. (P1).

A professora citou na entrevista “*el plus*” para referir-se ao benefício concedido aos docentes. Segundo a professora, a única ajuda recebida pela equipe pedagógica paraguaia na época, foi um vale combustível mensal no valor aproximado em R\$ 25,00.

Y yo digo que lo que más dificultó fue el... ellos contaban que recibían un plus a más y aquí no había nada. Un beneficio si, ese. Solo daban un vale combustible, que era 50.000 guaraníes. 50.000 guaraníes, sí. A cada profesor. Unos R\$ 25,00. Estaba dos por uno. Só isso, para un mes. Y tenía que hacer el planeamiento, comprar alguna cosa porque era manhã y tarde. E eu ia de moto e voltava. Si, eso le desanimó a la gente, el apoyo.

Em relação ao tratamento e receptividade na escola brasileira, das professoras, equipe da coordenação e direção, não houve nenhuma reclamação na fala da entrevistada. Sobre o tema, ela afirma e acrescenta sua percepção em relação ao MEC paraguaio: “*No, eso tranquilo. El apoyo de nuestro ministerio, trabajando encontramos dificultades. De inicio había mucha plata, para el proyecto en sí. Si, pero del lado brasileiro. Yo te dije: ellas recibían un plus. Y nosotras no*”. (P1).

A trajetória do PEIBF no lado paraguaio, como dito anteriormente na entrevista do lado brasileiro, foi reafirmado pela docente: teve sua gênese no lado paraguaio na *Escuela Generación de la Paz* e, por uma série de motivos que levantaremos adiante, levou ao rompimento do Projeto naquela unidade. Nesse momento que a *Escuela Básica N° 290 – Defensores del Chaco* passa a ser participante do PEIBF.

Pero antes de empezar acá, se estaba llevando a cabo en la escuela Generación de la Paz. Allá empezó, las profesoras se opusieron después de todo, y ahí terminó. Y ahí vino acá a esta escuela. En Generación de la Paz nació, empezó. Nació allá, y estas profesoras desistieron. Empezamos allá por...en esta época, agosto comenzamos nosotros. Generación de la Paz se fue en la primera etapa, la segunda etapa fue la vez de nosotros. (P1).

Ao questionar sobre a possibilidade de retorno do PEIBF às escolas de fronteira, a professora destacou positividade: *“Yo creo que sí. Ya viendo como estamos ahora sí, creo que va a ser muy interesante y provechoso”*. (P1).

As escolas brasileiras possuem expressivo número de alunos paraguaios matriculados. Nesse contexto, a aplicação do PEIBF com ênfase na interculturalidade e no bilinguismo pode ser considerado um movimento de reafirmação das culturas e da identidade fronteiriça. Embora criticado e por vezes tido como algo utópico, o bilinguismo desempenha um papel de solidariedade, respeito e de coligação em áreas de fronteira, uma postura de valorização do outro.

Sobre o ensino do português e do espanhol nas escolas espelho, a professora destaca:

Es importante. Hay allá niños paraguayos, muchísimos, muchísimos, que hablan guaraní. Y la profesora no le entiende. Y cuando nosotras llegamos era para ellos “era la gloria”, así era. Nosotras hablábamos en castellano, pero a veces nos dábamos cuenta de que ellos no entendían el castellano, entonces para nosotros es más fácil hablar en portugués, entonces ellas venían acá y los alumnos fácilmente lo entendían todito.

Quiçá para futuras reformulações do PEIBF, cabe destacar a importância da inserção da língua guarani nesta política educacional. O guarani como língua de fronteira e um dos aspectos culturais mais marcantes do povo paraguaio, deve ser tratado com seriedade em qualquer política de integração regional. Enquanto o sujeito paraguaio é plúrringue por natureza, nasce com o guarani e o espanhol como línguas maternas e ainda necessita aprender o português, o sujeito brasileiro, salvo exceções, fala o português e domina o espanhol, mas não se interessa pela língua guarani, num processo de recusa da

língua do outro. “*Para ellos es fácil porque ellos acá hablan guaraní, castellano y portugués*” (D1). “*En cambio, en Brasil solo se habla portugués.*”

Stuart Hall (2005) aponta sobre o processo de crise de identidade, de certa forma estimulado pela globalização e culminando na fragmentação do indivíduo moderno. Ao classificar o sujeito segundo três concepções diferentes, o sujeito do iluminismo, sujeito sociológico e pós-moderno, Hall destaca que o sujeito moderno está se tornando fragmentado, composto não por uma única, mas várias identidades, algumas vezes contraditórias e não resolvidas.

Esta fragmentação ou indefinição se manifesta nos sujeitos fronteiriços, pois vivenciam trocas cotidianas transnacionais, bilíngues e interculturais, em territórios simbólicos indefinidos. *Pero a los niños paraguayos si se les benefician. O sea, que son brasileños, pero son paraguayos*” (P1).

Yo tengo a mis hijos, hoy por ejemplo estábamos almorzando y él hablando en portugués. Dijo: no sé qué... a su hermanita. Y le dije ¿por qué? En español me habló él tranquilamente, fluidamente hablan los dos idiomas ya. El guaraní hablan menos. Algunas cositas, no más. Pero fácilmente son trilingües. Y algunos, inglés porque nosotros enseñamos en clase. Y te manejan super bien inglés.

Então, questioneei se na opinião da entrevistada, o projeto foi bom enquanto durou e se o que faltou era o benefício.

Yo creo que es más el beneficio, porque la indisciplina vos podés pedir ayuda y, ¿verdad? con un director, porque acá por ejemplo si hay disciplina yo pongo orden. Es más fácil, entonces yo creo que son los beneficios, ¿verdad? Tenía que tener también el apoyo que tuvieron los brasileños del lado paraguayo para poder llevar a cabo. (D1)

Figura 8 - Planejamento em conjunto do PEIBF



Fonte: Imagens disponibilizada pela professora entrevistada.

Figura 9 – Equipe pedagógica da Escuela Básica nº 290 Defensores del Chaco na culminância do PEIBF



Fonte: Imagens disponibilizada pela professora entrevistada.

A professora participante do PEIBF demonstrou bastante nostalgia ao lembrar das atividades desenvolvidas durante a vigência do Projeto. Mostrou e disponibilizou para a pesquisa as fotos da época, citou o “*cruce*” dos alunos nos períodos da culminância dos projetos, enfim, destacou os pontos positivos do mesmo.

Sí, cuando era la culminación o la vez que ya fuimos toditos allá. Otra que vinieron toditos acá. Si ellos eran mis alumnos, y yo su profesora. Allá en la escuela así me cambiaban. Y yo tenía que presentar, no me voy a olvidar... era la música de “La vai uma chalana” de Almir Sater; ese lo tuve que representar y ellos se vistieron así todos de animales, flores, plantas y árboles, y bailaron y presentaron eso, porque mi tema era los animales, la naturaleza, el Pantanal. (P1).

4.3 A experiência na *Escuela Generación de la Paz* – Pedro Juan Caballero

Mesmo que as visitas nas duas escolas espelho tenham resultado majoritariamente em discursos que apontaram elementos positivos sobre o PEIBF, e os principais pontos destacados como negativos para continuidade do mesmo tenham sido similares, a exemplo das diferenças em infraestrutura entre as escolas, a questão do incentivo apenas para as professoras brasileiras, além da dimensão comportamental dos alunos brasileiros, ainda restava analisar os discursos de uma última escola paraguaia participante do PEIBF, a *Escuela Generación de la Paz*.

A visita na unidade ocorreu no dia 24 de agosto de 2023 e contou com a contribuição de uma diretora (não participante do PEIBF) e uma professora (participante), as quais contribuíram para oferecer elementos complementares aos levantados anteriormente, para a análise sobre os motivos que acabaram invalidando o prosseguimento de uma política de grande importância para a educação em áreas de fronteira.

Ao chegar na escola e procurar informação sobre quem poderia me atender e ajudar com a proposta da pesquisa, fui recepcionado por uma coordenadora. De imediato, me apresentei, comuniquei os objetivos da pesquisa e, de pronto questionei se ela tinha conhecimento sobre o PEIBF. Embora tenha tido caminho aberto para ser recepcionado na escola, ao mencionar e questionar sobre o Programa à coordenadora, foi notória a expressão de repúdio em relação ao Projeto.

Chamou a atenção que ao falar sobre o PEIBF, era nítida a expressão de aborrecimento, como se houvera alguma experiência lastimosa desta coordenadora com

o Programa, fato que indicava que naquela visita, talvez, levantaria dados importantes para alcançar os objetivos da pesquisa.

A coordenadora me encaminhou para a sala da diretora, e não quis falar sobre o tema antes de termos a autorização da mesma.

Tabela 6 – Entrevistados da *Escuela Generación de la Paz*. Pedro Juan Caballero, Amambay, Paraguai.

Nome	Função atual na escola	Função no PEIBF 2009 - 2012
D	Diretora	-
C1	Coordenadora	Professora
W	Entrevistador	-

Fonte: Wagner Galvão Ribeiro Filho (2023).

Enquanto a coordenadora fechava sua sala para vir conversar, me apresentei na sala da diretora, comuniquei o objetivo de minha visita e os pontos que necessitava levantar naquela ocasião, deixando claro que o intuito era entender os motivos do fim do PEIBF, e dar oportunidade de entender este programa a partir da experiência paraguaia, da perspectiva dos professores paraguaios.

A diretora iniciou a entrevista relatando que assumiu a direção da *Escuela Generación de la Paz* no ano de 2010. Não participou diretamente do PEIBF, mas soube informar aquilo que ouviu de outros colegas. Enquanto a coordenadora se preparava para participar da conversa, a diretora adiantou o tema:

[...] te diré lo que comentaron los docentes, ¿verdad? En esta época terminó como un “gran proyecto”. Se prometió miles de cosas, se va adoptar la escuela de infraestructura. Y desde esa época, la escuela no contaba con agua. Teníamos dentro del patio escasez de agua. Teníamos, porque en el 2019 subsanamos este problema, ya tenemos pozo artesiano. Bueno, ¿el por qué no se implementó? Es por el incumplimiento de las promesas de parte de las autoridades paraguayas. Lo principal fue eso. Los docentes tuvieron toda la predisposición para poder llevar el proyecto y tuvieron muchísimos problemas después de eso. Enfrentaron la justicia y todo. (D)

Ao questionar sobre quais foram as tais promessas feitas pelas autoridades paraguaias, no contexto da implantação do Programa, a diretora comentou que eram em relação às necessidades básicas para o desenvolvimento do PEIBF naquela unidade, como melhorias na infraestrutura, reforma nos banheiros, construção de um poço artesiano para

sanar a escassez no abastecimento de água, a construção de uma quadra de esportes, contratação de professores para substituírem as horas/aula de planejamento em conjunto e as regências na escola espelho, contratação de professores de áreas específicas (artes, música, educação física) para o desenvolvimento da proposta.

O projeto surgiu como algo estratégico para integrar os dois países e, o lado paraguaio demonstrava expressivo interesse. Segundo a diretora, prometeram:

Que habría todas las comodidades, todas las condiciones para la escuela, los docentes... Todo se pintó de maravillas. Se encontraron con las dificultades, ¿verdad? Se fueron ellos hacia el Brasil, y miraron, ¿verdad? Acá es divino, acá es maravilloso (referindo-se ao Brasil). Y allá nosotros.... Y entonces ahí dijeron: no, no vamos a aceptar cosas que no vamos a poder, y que no vamos a poder solventar de nuestros bolsillos, decían ellas. Porque tenía que haber comida para los alumnos, para ellas, porque era jornada extendida. Era de desde las 07:00 hasta las 15:00. (D, grifo nosso).

Como dito pela diretora, o projeto surgiu como algo novo e importante do ponto de vista geopolítico, e também com grande expectativa de mudanças na escola paraguaia, algo que de fato mexeu com as esperanças dos professores da unidade escolar. A ideia do PEIBF a princípio foi bem recebida, mas quando se iniciaram as atividades do *cruce*, as diferenças em termos de infraestruturas se tornaram evidentes.

Outro ponto também destacado logo de início, foi a questão do benefício das professoras participantes. Desde que iniciou o PEIBF na fronteira de Ponta Porã e Pedro Juan Caballero, o benefício era recebido exclusivamente pelas professoras brasileiras. Além disso, era óbvio que para que ocorresse *el cruce*, deveria ter todo um planejamento e gestão necessários às escolas e turmas de origem dos professores, de ambos lados da fronteira, para que não ficassem desamparados nos dias de ausência das professoras que participavam do intercâmbio.

Nesse momento da entrevista, a coordenadora que anteriormente me recebeu na escola, participante do PEIBF como professora, quando a escola *Generación de la Paz* ingressou no Programa no ano de 2009, entrou na sala e disse à diretora “*Le dije: ¡no quiero hablar de eso!*” (C1). A diretora soltou uma risada e concordou com a coordenadora e salientou ter enfrentado muitas coisas em decorrência do PEIBF, inclusive a justiça, por este motivo demonstrou aversão quando o mencionamos. Este era um ponto de grande interesse naquela entrevista, entender o que estas professoras passaram de tão ruim durante a experiência do PEIBF naquela unidade escolar.

Y yo le dije, que fue un proyecto maravilloso que se les presentó a los docentes. En desarrollo ya estaba, le dije, pero lo que escuché también le conté, ¿verdad?, que se maravillaron todos. La promesa que ellos trajeron, que iban a dotar la escuela de infraestructura, de las comodidades a los docentes, a los alumnos. El principal problema era el agua, que iban a ponernos agua. Y nunca fue. (D)

A coordenadora e ex-professora do PEIBF iniciou sua fala na entrevista contextualizando os problemas que a escola enfrentava com o abastecimento de água. Na época, a escola era abastecida pela *Empresa de Servicios Sanitarios del Paraguay* (ESSAP), e em quase todos os dias, a escola tinha disponibilidade de água apenas nas primeiras horas da manhã, e permaneciam sem água durante o restante do dia. “[...]la promesa era que iba a ponernos pozo artesiano. Hubo grandes promesas, no solo del pozo. Toda la infraestructura. Nos prometieron y no se cumplieron. (C1).

A coordenadora destacou que, de início, quando a ideia do Programa chegou na escola, os docentes da escola não tinham conhecimento sobre os documentos normativos, sobre a proposta e sobre o funcionamento do Programa. Tudo que foi decidido e acordado, permaneceu restrito entre as secretarias de ambos países. A única pessoa que de certa forma estava mais à par do PEIBF, era a ex-diretora que acompanhava as etapas do processo de implantação do mesmo, junto com a Secretaria de Educação e a *Gobernación* de Pedro Juan Caballero.

Mucho de lo que se dijo nosotros no lo sabíamos. Nos prometieron que iban a darnos “plus” también, a parte. Eso era porque, imagínate, salir de nuestra aula e ir a dar clases allá en Brasil...Según ellos, firmaron un acuerdo entre el MEC Brasil/Paraguay y se prometieron cosas y nos prometieron también las mismas cosas. Así como dijiste, el “plus”, iban a mejorar toda la infraestructura, pedimos agua que no teníamos, nada de eso sucedió. Eso fue un punto. (C1)

Mesmo que as mesmas promessas tenham sido feitas para as docentes de ambos os lados da fronteira, as entrevistadas afirmaram que perceberam as mudanças em ritmo acelerado na escola espelho do lado brasileiro após a adesão ao PEIBF, mas em contrapartida, não viram iniciativas de reformas e mudanças em sua escola de origem. Como dito anteriormente, as demandas básicas em infraestrutura e de capital humano para implantação do PEIBF - merenda, almoço para as crianças, construção de poço artesiano, a exemplo da contratação de professores de áreas especiais -, não foram atendidas pelo lado do governo paraguaio.

Segundo a coordenadora, a proposta entre as escolas previa uma jornada integral, das 07:00 até as 15:00, mas foi aplicado progressivamente, iniciando apenas num turno. A coordenadora acrescentou:

En el comienzo hicimos hasta las 11:00. No duró mucho porque cortamos, justamente. También ellos, los de acá, tenían que ver un docente en nuestro reemplazo para los días de planificación, y creo que era día viernes. Nos teníamos que reunir los profesores del Brasil y los profesores de acá de nosotros. Teníamos que reunirnos acá un viernes en la biblioteca y otro viernes allá en Calvoso. Bueno, al comienzo hacíamos, pero no contrataron otras profesoras para quedar a cubrir el lugar. (C1).

A questão dos professores *reemplazantes* é central e deveria ser vista em paralelo ao *cruce*. Segundo a coordenadora, por não haver professores *reemplazantes* nos dias do *cruce*, os alunos paraguaios ficavam sob responsabilidade de uma professora de apoio, com o bibliotecário, ou qualquer outro funcionário que estivesse disponível na escola.

Obviamente, a falta de um planejamento prévio da gestão do quadro de professores para atuação no programa, fez com que, em poucos dias, emergisse um problema para continuidade do PEIBF. “[...] *los niños se quedaban con una maestra de apoyo que era de acá. O con el bibliotecario o con otros de la escuela que tenían otros cargos. No eran función de ellos estar en aula. [...] Y ahí surgió el problema. [...] Y así encerramos esta parte*” (C1).

Estes motivos foram apenas elementos incipientes daquilo que, de fato, inviabilizou a continuidade do PEIBF na naquela unidade escolar. Estes entraves enfrentados na escola paraguaia, fizeram que as professoras participantes se vissem impossibilitadas de dar continuidade às atividades do planejamento em conjunto e do *cruce*, não por rebeldia, mas sim pelas condições dadas que impediam o desenvolvimento das atividades.

4.3.1 Tensões entre equipes escolares das escolas espelho no PEIBF

Além das dificuldades já relatadas nos parágrafos anteriores, a coordenadora relatou uma experiência de conflitos entre as equipes das escolas espelho envolvidas no PEIBF que, de certa forma, são reflexos das tensões sociais entre brasileiros e paraguaios nesta fronteira.

Houve um dia em que era previsto o encontro para o planejamento em conjunto na *Escuela Generación de la Paz*, que seria realizado na biblioteca da unidade escolar,

onde as professoras brasileiras já aguardavam o início das atividades, mas na ocasião, as docentes paraguaias não compareceram para realiza-las.

Nesse momento, a equipe gestora da escola espelho brasileira foi avisada sobre o não comparecimento das professoras paraguaias, e vieram no mesmo momento, na unidade escolar da cidade gêmea vizinha, para saber os motivos das professoras paraguaias não estarem na biblioteca desenvolvendo as atividades pertinentes ao PEIBF. Segundo relatado, a equipe de gestores brasileiros teria ido sem permissão diretamente às salas de aula, enquanto as aulas aconteciam com os estudantes, indagar aos docentes e também cobrá-los que não deveriam estar naquele momento dando aula, e sim realizando as atividades de planejamento, na biblioteca, com as professoras brasileiras.

Esta intervenção foi malvista pelas docentes parceiras da escola paraguaia que, além de estarem carecendo de todas as condições estruturais, também se sentiram ofendidas pela postura autoritária e intervencionista da equipe brasileira em seu local de trabalho. Este ocorrido acabou gerando insatisfação e revolta, pois se sentiram “mandados” por pessoas que não tinham autoridade ou competência para cobrá-los. Este episódio foi relatado pela coordenadora da seguinte forma:

Ahí que empezó. Con todo lo que ya tuvimos, no nos dotaron de infraestructura y reclamamos. Así pasó: estuvimos en clase un viernes. Nosotros no salimos a planificar porque no había otro docente que pudiera quedarse en nuestra sala a reemplazar. Vinieron la gente de Brasil y ya estaban esperando para planificar y nosotras no podíamos dejar nuestros alumnos acá, y eran tres grados, primer, segundo y tercer grado. Bueno, sucedió así: La directora de acá del Brasil con la coordinadora de allá del Brasil vinieron visitar nuestra sala, porque ya no salíamos para ir a planificar con las maestras de acá del Brasil todos los viernes. Ahí se fue a una de las salas y le dijo al profesor: ¡Hola profesor!, así como si fuera ella la dueña de la institución. Sí, buenas tardes (le dijo el profesor). [...] Según dijo la directora “él no tenía que estar en su clase, tenía que estar planificando acá”. “Vamos a planificar en la biblioteca”. Estaban esperando los del Brasil ahí. [...] Lo dijo de una forma un poco pesadita. Y dijo que por qué estábamos en clase si este día era para planificar con las profesoras del Brasil. Entonces ahí, le dijo la profesora que “nosotros no podíamos dejar a nuestros chicos porque no hay reemplazante, no hay otra maestra para cubrir. (C1).

Como evidenciado anteriormente, as professoras paraguaias não estavam a par daquilo que fora discutido e acordado entre as autoridades do Brasil e do Paraguai, e destacaram a frustração de que o PEIBF, pelo menos na cidade gêmea de Pedro Juan Caballero, permaneceu no idealismo.

Y quienes llegaron a un acuerdo eran los directores del Brasil y con los del Paraguay, entre la con la coordinadora, supervisora, todos los que son de arriba. Entonces ellos tenían realizado en mente, en la realidad no se organizó nada, en la práctica los niños se quedaron solos, ¿me entiendes? Así pasó y ahí le dijimos que nosotros ya no vamos a realizar los proyectos si es que no se resuelve ese problema. Porque no podíamos dejar, porque nos cobraron los de acá de otra escuela. Nuestro lugar de trabajo es acá, ¿verdad? Prácticamente cobramos los que trabajamos acá y nunca los que trabajan allá. (C1).

O segundo ponto que causou discórdia e revolta, culminando na saída da primeira escola paraguaia do PEIBF, tem uma forte ligação com a questão identitária do povo paraguaio, a questão do idioma guarani.

Embora o PEIBF tivesse como premissa o intercâmbio linguístico entre os países do Mercosul, principalmente com ênfase no ensino de português e do espanhol, o guarani ficou à mercê na proposta da fronteira de Ponta Porã e Pedro Juan Caballero. Além disso, nesta fronteira e em outros espaços não fronteiriços do território brasileiro, a língua guarani parece ocupar um espaço linguístico de subalternidade.

Segundo relatado, as escolas brasileiras recebem um número expressivo de estudantes fronteiriços, muitos de nacionalidade paraguaia, com língua materna diferente do português, idioma predominantemente utilizado no modelo educativo brasileiro, que tem por característica o monolinguismo. O fato é que, no contexto do *cruce*, quando a professora paraguaia ia dar aulas na Escola João Brembatti Calvoso, as crianças do Paraguai se sentiam muito felizes com a professora paraguaia dando aulas no seu idioma, se sentiam incluídas e com entusiasmo, diante da oportunidade de ter uma aula com elementos que fazem parte do seu mundo cotidiano e de suas vivências.

Em diversos momentos da aula, além de interagirem em espanhol, também acabavam falando em guarani com a professora, visto que nem todas tem amplo domínio do espanhol e algumas palavras só sabem falar em guarani. O conflito surgiu quando, em uma das aulas na Escola João Brembatti Calvoso, houve uma situação que uma pessoa, suposta colaboradora da escola, interrompeu uma das aulas da professora paraguaia, e repreendeu os alunos paraguaios por estarem falando na língua guarani. Na ocasião, disse que não era para falar em guarani na escola brasileira. A coordenadora relatou o episódio da seguinte forma:

Eso fue el segundo motivo, el primero fue así: Nos fuimos al Brasil. A uno le tocaba el primer grado, al otro el segundo, la serie creo que lo laman. Bueno, como se sabe, acá en la frontera muchos paraguayos

*van a estudiar, ellos hablan en portugués, pero hablan mucho e muy bien en guaraní. Bueno, entonces ellos hablan el guaraní y se les conocen que son de acá, que son paraguayos. Bueno, cruzan la frontera y van a dar clases allá (las profesoras paraguayas). Y en uno de esos, creo que fue en un primero, una profesora, ella estaba dando su clase y ahí los chicos estuvieron hablando y le conocieron a la profe ya que era paraguaya, y ellos se hablaban en guaraní, algo así fue. Lo que sí ocurrió, que la coordinadora se le entró en la sala de clase y le cortó a los niños, - que acá es prohibido hablar en guaraní, **que no quiere escuchar nunca más que ellos estén hablando en guaraní**. Y ahí pues está el... no hay un acuerdo ¿verdad?, porque supuestamente el proyecto era intercultural de frontera. (C1, grifo nosso).*

Nesse contexto, a coordenadora questionou o próprio caráter intercultural e a falta de sensibilização por parte das pessoas que estavam envolvidas no PEIBF na escala local, destacou a de falta de apreço, o não reconhecimento e colocou a negação dos elementos culturais por parte de alguns cidadãos do país vizinho como um dos elementos que implicaram diretamente no insucesso do PEIBF na fronteira Ponta Porã e Pedro Juan Caballero. Posturas autoritárias, nacionalistas e xenofóbicas são pontos que devem ser desconstruídos, a começar pelo espaço escolar, um espaço multicultural e que reflete os problemas sociais enfrentados nas cidades gêmeas.

Jacira Helena do Valle Pereira Assis (2020) ressalta que a resistência dos brasileiros em falar o espanhol e o guarani é algo antigo, e vai muito além da dificuldade de aprender o outro sistema linguístico. Mas em algumas situações, como a citada anteriormente, é uma tentativa de negar e rejeitar a cultura do outro.

Conforme destaca Anzaldúa (2016, p.104-105), “*Atacar a la forma de expresión de una persona com una intención de censura constituye una violación de la Primera Enmienda. [...] A las lenguas selvajes no se las puede domesticar, solo se las puede cortar [...] Nos quieren poner candados en la boca*”.

Em contrapartida ao posicionamento de aversão ao guarani, a coordenadora relatou como os estudantes paraguaios gostavam das aulas ministradas em português e dos recursos didáticos utilizados nas aulas das professoras brasileiras. Mas a hostilidade começou quando a postura preconceituosa e a aversão ao guarani na escola brasileira.

[...] Y era prohibido hablar el guaraní para los chicos. Pero nosotras también teníamos que enseñar en guaraní y ayudar a los chicos paraguayos allá, ¿verdad? Pero antes que se haga todo eso, como dije, cortó la coordinadora (brasileira), bueno...Las profes de acá venían y

hacían muy bien el trabajo. Les querían los alumnos. Ellas venían, tenían sus....cuando eso ya había radiograbadoras, ¿conoces? (C1).

Além destas ocorrências, algo que já havia sido dito nas duas primeiras escolas entrevistadas, ressurgiu: a questão do desrespeito dos alunos brasileiros com as professoras paraguaias.

Nas classes da escola brasileira, era notória a participação e o envolvimento dos estudantes de nacionalidade paraguaia, mas em contrapartida, era visível a rejeição das crianças brasileiras. No relato da coordenadora, as professoras paraguaias eram vistas como “substitutas” pelos alunos brasileiros nos dias do *cruce* PEIBF, algo que lhes deslegitimava. No relato, os alunos não queriam sentar, quando eram repreendidos, iam direto para coordenação a dizer que a professora estava maltratando.

*En Brasil los que eran paraguayos les notaban más atentos. Los que eran brasileiros...en primer lugar eran irrespetuosos. Irrespetuosos no querían, porque éramos tipo “una reemplazante” de la profe y no querían respetar. ¡Siéntate!, le decía al niño. Y se iba directo a la dirección: La profe me está maltratando. Y así era el sistema de ellos. Que enseguida le llaman “al de menor” (Conselho Tutelar) ya hacen todo **un sarambi** (palabra en guaraní para decir “desorden, alboroto”). Entonces ese era el inconveniente ahí, pero nosotros no tuvimos problemas con los chicos, ¿verdad? Pero sí que **ellos ignoraban la clase y no participaban, los que son brasileiros.** (C1, grifo nosso).*

Mesmo com estas posturas detectadas na experiência do PEIBF, é importante destacar que, a construção de qualidades morais que estejam ligadas à simpatia, ao respeito, companheirismo, fraternidade etc., podem justamente serem apreendidas e desenvolvidas a partir de situações de convívio com o outro, com experiências de socialização e trocas que, permitem desde cedo, o aprendizado e a cumplicidade entre diferentes sujeitos, povos e grupos sociais.

Ademais, se evidenciou no relato da coordenadora divergências referentes ao planejamento em conjunto. Como se sabe, o planejamento e os conteúdos curriculares para trabalhar no PEIBF eram escolhidos conforme os interesses coletivos dos estudantes. A ideia era que os alunos escolhessem temas ou questões de interesse do país vizinho, para que a professora regente do outro país pudesse, com sua bagagem cultural, contextualizar os temas aos estudantes e utilizando-se do bilinguismo.

O problema identificado no planejamento, foi que, segundo a coordenadora entrevistada, predominavam os temas escolhidos pelos estudantes brasileiros, e muitos

desses temas fugiam dos elementos culturais do país vizinho, ou seja, não havia critérios para a escolha dos temas.

Para planificar teníamos que hacer una planificación que les guste a los chicos del Brasil. Si a ellos les gustan dar clase sobre circo, tenía que vestirnos de payasa. Esta era la integración, teníamos que hacer todo lo que les gustaban a los chicos a los alumnos brasileiros y escribir todo lo que no les gusta y que quieren saber. De esos elegíamos uno que más o menos podíamos hacer. Inclusive en esa época creo que estaba la novela “Caminho das Índias”, había un grado que quería saber sobre el “Caminho das Índias”, entonces teníamos que investigar todo lo que era Índia. (C1).

Ao questionar a opinião da coordenadora paraguaia sobre a relação dos temas escolhidos com questões culturais de seu país, a entrevistada demonstrou frustração e complementou: “¡Nada! Payasos,” *Caminho das Índias*”, después era.... tenía que hablar sobre la sirena, a “sereia”. Esa época había muchas películas de sirena, y tenía que dar clase sobre eso, pero es raro. ¿Qué cultura verdad?” (C1).

4.3.1. Os conflitos do PEIBF na *Escuela Generación de la Paz*

Estes episódios relatados pela coordenadora, culminaram num movimento de resistência por parte das docentes da *Escuela Generación de la Paz*, a ponto das mesmas se negarem a fazer parte das atividades do PEIBF, ação que acabou sendo mal-vista por parte das instâncias educativas superiores do município de Pedro Juan Caballero. Nesse contexto, em decorrência da desistência das professoras desta unidade escolar, e como o PEIBF era algo muito importante do ponto de vista das relações externas, as professoras acabaram sendo denunciadas e obrigadas a se apresentarem no Palácio de Justiça, numa forma de “punição” por terem desistido do Projeto.

Nesse mesmo processo, tanto a imagem das docentes, quanto da instituição escolar foi prejudicada na comunidade local, por meio da exposição de discursos que não mostravam a realidade que vinha sendo enfrentada pelas docentes, as quais destacamos nos parágrafos anteriores, mas apenas relatando a rebeldia, a indisposição em participar do PEIBF, sendo reconhecidas como uma escola com professoras que “não queriam trabalhar”.

Bueno, nos dijeron que era un proyecto muy grande al final, como ya supimos, y que nosotros rechazamos algo que el MEC ya nos impuso. ¿Y nosotros quien somos para dejar de hacer un proyecto muy grande?

Muy grande. [...]nos denunció y teníamos que presentarnos acá en el Palacio de Justicia. Teníamos que irnos cada vez que nos llamaban para declarar. (C1).

Segundo relatado, foram cerca de cinco anos se apresentando na justiça para declarar, até que, “*Nosotros presentamos un recurso de amparo contra ellos y al fina salimos... Hicieron de todo: quisieron trasladarnos hacia el campo para trabajar pues no queríamos trabajar acá*” (C1).

Em decorrência de processos de difamação, após a renúncia ao PEIBF, a relação com os pais também foi afetada, inclusive houve um movimento de retirada de matrículas da escola de expressivo contingente de alunos, pois, na comunidade a escola passou a ser estereotipada “por professoras que não queriam trabalhar”, era uma “escola problemática”. Segundo relatos, a escola quase ficou sem alunos depois da desistência do Projeto.

El tema, ¿sabe que es? Perdimos prestigio unos años por el tema que [...] los docentes de la Escuela Generación de la Paz no querían trabajar. En la radio, en la televisión, imagínate lo que nos hizo. Difamación total. Y ahí los padres veían eso y les sacaban ya a sus hijos, no venían no más. No, porque ahí hay problema, no quieren trabajar, sí. La supervisora ya dijo, la secretaria de educación ya dijo, entonces vamos a sacar a los niños. Por eso te digo: nos hizo mucho daño. (C1).

Diante do exposto, a experiência do PEIBF na *Escuela Generación de la Paz*, primeira unidade escolar paraguaia participante do Projeto, em Pedro Juan Caballero, não durou nem três meses. As entrevistadas não criticaram o programa em si, ao contrário, elogiaram a proposta, mas não tiveram condições de dar continuidade da forma implementada, sem suporte físico, sem auxílio para os docentes, com relações de rejeição em relação ao seu idioma (guarani), e outros processos decorrentes de seu encerramento, como a punição sofrida na justiça paraguaia.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realidade cultural e linguística vivenciada pela população fronteiriça entre Brasil e o Paraguai sobressai em relação a outras fronteiras pela riqueza linguística e pelas intensas trocas culturais estabelecidas nas relações sociais, que muitas das vezes fogem da intencionalidade homogeneizadora, do controle e da organização estabelecida pelos Estados nacionais. A vivenciada pelos habitantes fronteiriços, deve ser reconhecida por

sua riqueza linguística no âmbito educacional, marcada por experiências multilíngues. Diferente de o

A discussão sobre as especificidades da educação em áreas de fronteira historicamente tem sido tratada com irrelevância no bojo das políticas públicas educacionais e sucedida por concepções que optaram pela homogeneização linguística e cultural nas escolas de fronteira, desconsiderando aspectos importantes do contexto regional e local fronteiriço, como a questão do trânsito transnacional dos sujeitos de diferentes nações nas cidades gêmeas e das interações linguísticas na extensa fronteira do Brasil com os países da América do Sul.

O PEIBF enquanto política educacional projetada a partir de um órgão supranacional, o Mercosul e, posteriormente aplicada e direcionada pelos Ministérios de Educação dos países envolvidos, foi uma das principais tentativas políticas que teve a pretensão de iniciar uma proposta educacional alinhada à realidade cultural e linguística vivenciada nas áreas de fronteira, marcando um novo momento e uma forma específica de educação fronteiriça para as cidades gêmeas.

O sucesso do Projeto Piloto do PEIBF aplicado no ano de 2005 em Dionísio Cerqueira (Brasil) e Bernardo Irigoyen (Argentina) levou para outras cidades gêmeas a proposta de educação bilíngue, uma proposta metodológica baseada em explorar as possibilidades do bilinguismo por meio da socialização e da interculturalidade com “o outro”, os sujeitos de países vizinhos, visando desenvolver o olhar de valorização e respeito com o seu semelhante para a região da América do Sul, chegando nas cidades gêmeas de Ponta Porã (Brasil) e Pedro Juan Caballero (Paraguai) no ano de 2009, como um projeto de magnitude e iniciado com colaboração de agentes e sujeitos na escala nacional, estadual e local, em ambos países.

Mas como toda a fronteira é diferente de outra, e cada localidade apresente uma realidade ímpar, embora a base da proposta do PEIBF para a educação em fronteira fosse a mesma, o Programa teve diferentes desdobramentos na escala local. Isso ocorreu, em parte, por ter sido articulado de forma distinta pelos respectivos Ministérios de Educação dos países, segundo as burocracias de cada país, diferentes níveis de interesse na articulação política, com distintos órgãos e formas de acompanhamento e monitoramento, segundo as especificidades culturais e estruturais dos países envolvidos.

Especificamente no recorte espacial da fronteira Brasil – Paraguai, no estado de Mato Grosso do Sul, as escolas espelho que iniciaram o Projeto, a Escola Estadual João Brembatti Calvoso de Ponta Porã (Brasil) e a *Escuela Genereción de la Paz* de Pedro Juan

Caballero (Paraguai) começaram os trabalhos do PEIBF após os representantes dos Ministérios de Educação de ambos países apresentarem a proposta e afiançarem o compromisso de equipar as escolas com infraestrutura necessária, ou seja, fornecerem as condições básicas compatíveis para o cumprimento da proposta metodológica do PEIBF, com base no intercâmbio docente (*cruce*), no estímulo ao bilinguismo e na permanência dos estudantes em período integral na escola.

No início da implantação do PEIBF em Ponta Porã e Pedro Juan Caballero emergiu a problemática das diferenças em infraestruturas e em investimentos. Na pesquisa de campo foi identificado que a escola paraguaia e sua equipe docente careciam de condições de igualdade de infraestrutura e de recursos financeiros destinados à execução do programa.

Do lado brasileiro era garantido às docentes da Escola Estadual João Brebatti Calvoso o recebimento de bolsas para participação do Programa, pagas pelo MEC, além de terem todo o suporte em recursos didáticos como projetores, merenda, salas de aulas mais equipadas, etc. Em contrapartida, conforme evidenciado não só na fala das docentes paraguaias da *Escuela Generación de la Paz* (a primeira escola da cidade de Pedro Juan Caballero em participar do PEIBF), assim como confirmado também pelas professoras brasileiras, as docentes paraguaias não recebiam a bolsa de incentivo, a unidade escolar paraguaia sofria dificuldades com o abastecimento irregular de água, tanto que na época exigiram a construção imediata de um poço artesiano para poder suprir esta necessidade.

Além disso, as promessas feitas pelo Ministério da Educação paraguaio garantiriam o fornecimento de merenda para os estudantes permanecerem no período integral nas unidades espelho, previam a construção de uma quadra de esportes, a contratação recursos humanos para substituição de professores nos dias do *cruce*, contratação de professores de áreas específicas (música, artes, educação física) para desenvolvimento das atividades pertinentes ao Projeto.

Desta forma, a primeira fragilidade identificada na planificação do PEIBF nesta fronteira refere-se ao descumprimento das promessas feitas pelo Ministério da Educação do Paraguai. Não há possibilidades de construção de uma proposta binacional comum para escolas de fronteira se existirem diferenças em relação a infraestruturas e verbas destinadas aos docentes. Um dos pontos mais evidentes que estimulou o descontentamento das professoras paraguaias foi o não recebimento da verba que era recebida pelas docentes brasileiras, que não foi repassada pelo Ministério de Educação paraguaio.

Neste ponto cabe também fazer uma reflexão e questionar sobre as atribuições e as responsabilidades dos órgãos envolvidos no PEIBF. Como visto, o PEIBF foi concebido como uma proposta de escala supranacional pelo Mercosul, mas em sua articulação e execução prática, ou seja, na sua planificação, foi organizado e direcionado pelos Ministérios de Educação do Brasil, da República da Argentina, do Uruguai e do Paraguai, sem haver uma convenção entre o Mercosul e os Ministérios de Educação sobre quem seria o responsável por realizar o pagamento das verbas previstas para os docentes envolvidos nas atividades.

O mesmo se observou com atividades que eram fundamentais para a manutenção e continuidade do PEIBF, como os órgãos responsáveis por fornecer formação e capacitação aos docentes, os grupos que faziam o acompanhamento e monitoramento das atividades, enfim, questões ligadas ao suporte técnico-administrativo que faziam o programa acontecer na prática. Nesse contexto, mesmo que cada país designasse equipes técnicas multidisciplinares de universidades federais e órgãos ligados aos estudos linguísticos, houve certo isolamento entre essas equipes e entendimentos divergentes acerca de questões específicas do Projeto.

Nesse contexto de execução do PEIBF, a percepção foi de que o Mercosul permaneceu inerte e eximiu-se de sua responsabilidade sobre o projeto, tendo um papel apenas de conselheiro, sem dar o devido suporte, inclusive financeiro. Nesse caso, os respectivos Ministérios de Educação foram responsáveis por gerenciar as ações e visualizar as necessidades para manutenção e execução prática do mesmo, junto com o apoio de outros órgãos e, principalmente, com a boa vontade de iniciativa dos sujeitos locais (habitantes fronteiriços, docentes e alunos) que vivem a integração na prática cotidiana das cidades gêmeas.

Desta forma, o não recebimento do “*plus*” por parte das docentes paraguaias foi o primeiro ponto de discrepância que, somado à inobservância em relação ao cumprimento das outras promessas, levaram as docentes da primeira escola espelho paraguaia a entrarem num conflito com o Ministério da Educação de seu país, a ponto de, em poucos meses, a escola *Generación de la Paz* renunciar ao Projeto e o mesmo ser transferido para a *Escuela Defensores del Chaco*, que ficou no Programa até seu término em 2015.

Um outro aspecto central identificado também auxilia na compreensão do encerramento do PEIBF nesta fronteira. São as fronteiras simbólicas construídas a partir de territorialidades entre brasileiros e paraguaios manifestas nos espaços escolares destas

idades gêmeas. Conforme os relatos obtidos em campo, foi possível identificar algumas situações de impedimento de manifestação de elementos culturais de sujeitos do país vizinho, situações de preconceito e burlas experienciadas pelas docentes paraguaias em relação aos estudantes brasileiros e também de aversão em relação ao acionamento da língua guarani na escola espelho brasileira.

Embora entre as docentes de ambos os lados da fronteira houvesse cordialidade e parceria, foram identificadas situações de choques culturais durante o *cruce* das docentes paraguaias na escola brasileira com os estudantes brasileiros. Conforme relatado pela diretora da *Escuela Defensores del Chaco*, mesmo que as docentes paraguaias desenvolvessem estratégias para tentar agradar os alunos da escola brasileira, como entregar balas (*caramelitos*), os alunos reagiam com antipatia e desprezo, com falas do tipo “ninguém merece”, fato que acabou desestimulando as professoras paraguaias. Outrossim, na percepção de alguns estudantes brasileiros, as professoras eram vistas como simples “substitutas” da professora titular brasileira, o que descredibilizava a atuação das docentes. Quando repreendidos nas aulas de *cruce* das professoras paraguaias, os estudantes iam direto na direção reclamar das docentes paraguaias.

Ainda em relação às fronteiras culturais visualizadas durante o PEIBF, houve situações de rejeição e proibição da língua guarani durante os *cruces* na unidade escolar brasileira. Conforme relatado nas falas das entrevistadas, mesmo que muitos estudantes paraguaios fossem alunos regulares na escola brasileira e, de certa forma dominassem o português e o espanhol, havia situações em que os estudantes de origem paraguaia só sabiam se expressar na língua nativa guarani, fato que causava irritação por parte de alguns colaboradores da escola brasileira. Houve inclusive, em uma das aulas de *cruce*, a interrupção da aula por uma docente brasileira e repreensão aos estudantes paraguaios com o seguinte argumento: “Parem de falar em guarani. Na escola brasileira é proibido falar guarani”.

Esta situação de rejeição da língua guarani vivenciada pelas docentes paraguaias na escola João Brembatti Calvoso, mas também manifesta em outras escolas de fronteira evidencia a necessidade de superação de posicionamentos e concepções preconceituosas e xenofóbicas tanto por parte de alunos, quanto de indivíduos que não estão abertos para lidar com sujeitos de outras culturas e com os hibridismos culturais fronteiriços.

Mesmo que o PEIBF tivesse em sua base a premissa de promover a interculturalidade, enquanto houver situações de subjugação e situações de desprestígio

dos elementos culturais do país vizinho, não será possível estabelecer a integração transfronteiriça pelo viés educacional.

O espaço da língua guarani nas propostas de políticas linguísticas também deve ser respeitado, visto que tem expressiva representatividade simbólica da identidade do povo paraguaio. Devem-se pensar estratégias de valorização desta língua nas escolas de fronteira brasileiras, sensibilizar os estudantes para a importância de também aprender o guarani, encontrar formas de inserção do mesmo pelo próprio contexto local fronteiriço, de forma que possa ser trabalhado no PEIBF.

Ainda nesse contexto, cabe questionar o caráter da interculturalidade pretendida no próprio PEIBF. Quiçá fosse necessário que houvesse uma sensibilização anterior à sua aplicação, como forma de conscientizar e formar o público envolvido no mesmo. Diante do caráter intercultural é imprescindível que haja respeito aos elementos culturais de ambos os países, elemento central para que haja a construção de conhecimento a partir das experiências do “outro”. Após estas situações de preconceito visualizadas pelas docentes paraguaias e experienciadas com frequência pelos estudantes que falam em guarani, se iniciou um movimento de resistência e negação em continuar realizando os *cruces* na escola espelho brasileira.

Um terceiro elemento importante a ser destacado nesta leitura do encerramento do PEIBF na fronteira Brasil – Paraguai, foi a modificação que a proposta sofreu entre o período de sua implantação, em 2009 e seu término, em 2015.

Conforme mencionado nos capítulos anteriores, durante os levantamentos bibliográficos e confirmado durante as pesquisas de campo, constatou-se que, entre 2009 e final do ano de 2011, nas escolas espelhos de Ponta Porã e Pedro Juan Caballero funcionou o Projeto Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira (PEIBF), numa estrutura original que valorizava o estudo em segunda língua (L2), do português e do espanhol, com o *cruce* do quadro docente de ambas escolas espelho, ou seja, as docentes atravessavam o limite internacional para lecionar na escola espelho vizinha. Mas entre 2011 e 2012 foi um período de incertezas sobre os rumos desta política, e com a ruptura do assessoramento do IPOL, o PEIBF passou por uma metamorfose para uma segunda fase, que ocorreu entre 2012 e 2015, quando passou a ser denominado apenas de Programa Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira (PEIF), trabalhando a metodologia dos projetos do formato anterior, mas sem *cruce* e sem ênfase no bilinguismo, ou seja, acabou o ensino das línguas e o projeto ficou apenas como um dos outros programas oriundos do Ministério da Educação.

Neste sentido, observou-se que já no final de 2011 o PEIBF passava por uma crise de assessoramento e de manutenção financeira, fatores que culminaram posteriormente em sua mudança, passando de Projeto para Programa, uma modificação seguida do processo de cerceamento das bases fundamentais que inspiraram o PEIBF, inviabilizando a proposta e levando ao encerramento do mesmo no ano de 2015 nesta fronteira.

Para finalizar, mesmo que estes pontos tenham ajudado a entender o fim do PEIBF, principalmente a partir do discurso paraguaio, também não se podem esquecer os pontos positivos do Projeto, que também são muitos. O PEIBF foi fundamental para atender estudantes de uma extensa faixa de fronteira seca, onde a metade ou grande parte dos estudantes falam outras línguas, dando acessibilidade aos estudantes matriculados nas escolas brasileiras que falam o guarani e o espanhol, valorizando os elementos culturais de seu país no espaço escolar.

Também podemos citar a integração e o aprendizado da cultura do “outro” vivenciado pelas docentes, as quais desenvolveram o coleguismo durante a aplicação do Projeto, compartilhando materiais didáticos, fornecendo xerox, projetores, e outros recursos didáticos, além das culminâncias marcadas pela participação e apresentações em eventos culturais no país vizinhos, que fortaleceram a aproximação e os laços de convivência, com a reafirmação da identidade regional da fronteira Brasil - Paraguai.

Outrossim, consideramos que a continuidade do PEIBF poderia ter um papel essencial, justamente no combate aos problemas verificados nesta fronteira, a médio e longo prazo, de posturas de estranhamento e preconceito verificadas em crianças brasileiras, por meio de situações que proporcionem o aprendizado de competências socioemocionais, de respeito, empatia, solidariedade, virtudes que estejam alinhadas ao respeito da vida em sociedade. Estes elementos devem ser pensados nas futuras propostas de integração em áreas de fronteira.

A análise da experiência do PEIBF na fronteira Brasil – Paraguai, na cidade gêmea de Ponta Porã e Pedro Juan Caballero revelou duas faces da mesma moeda: de um lado, o PEIBF demonstrou tanto as potencialidades e os benefícios de uma política alinhada às dinâmicas locais vivenciadas por sujeitos fronteiriços, mas também, por outro, expôs as fronteiras simbólicas e as contradições institucionais que necessitam ser superadas, antes de qualquer iniciativa política de caráter transnacional.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, José L. C. **A dinâmica das fronteiras: os brasiguaios na fronteira entre o Brasil e o Paraguai**. São Paulo: Annablume, 2010.

ANASTÁCIO, Luci Meire Corrêa. **Fronteira e Educação Pública: O Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF) em Ponta Porã (BR) e Pedro Juan Caballero (PY)**. Dissertação (Mestrado em Educação) Mestrado Profissional em Educação. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Campus Campo Grande, 2018.

ANZALDÚA, Gloria. **Borderlands/La Frontera: La nueva mestiza**. Trad. de Carmen Valle Simón, Madrid: Capitán Swing, 2016.

ASSIS, Jacira Helena do Valle Pereira; SOUSA, Sandra Novais. **A LÍNGUA ESCRITA E OS FALARES REGIONAIS: considerações sobre o ensino em áreas de fronteira internacional de mato grosso do sul**. Boletim Gaúcho de Geografia, Porto Alegre, v. 47, n. 1, p. 245-258, dez. 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/bgg/article/view/102255>. Acesso em: 05 nov. 2023.

BARROS, Valter Mangini. **POTENCIALIDADES: sul-mato-grossenses**. 2. ed. Campo Grande, MS: Editora Oeste, 2008. 166 p.

BIANCHEZZI, Clarice; MACHIAVELLI, Dayani Machado; BERTUZZI, Leandra Luisa; KOPHAL, Maria Seloir Ceolin. **A construção e a prática do programa bilíngue em região de fronteira internacional Brasil-Argentina**. Cadernos do CEOM - Ano 25, n. 37, 2013. Disponível em: <http://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/rcc/article/view/1428> Acesso em: 05 de março de 2021.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 02 fev. 2022.

_____. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/civil_03/LEIS/2002/L10436.htm>. Acesso em: 02 fev. 2022.

_____. Portaria MEC nº 798, de 19 de junho de 2012. **Institui o Programa Escolas Interculturais de Fronteira, que visa promover a integração regional por meio da educação intercultural e bilíngue**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF. Nº 118, p.30. 20 jun. 2012. Seção 1.

_____. 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**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, v.1, n. 56, p.45. 24 mar. 2014. Seção 1, pt.1.

_____. Portaria nº 2.507, de 5 de outubro de 2021. **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**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, v.1, nº190, p.29. 09 fev. 2023. Seção 1, pt.1.

BUENO, M. L. M. C. A gestão do Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF) na fronteira do Brasil com o Paraguai. **Revista Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 11, n. esp. 1, e021020, 2021. e-ISSN: 2237-258X. DOI: <https://doi.org/10.30612/eduf.v11esp.1.16517>

CAÑETE, Greici Lenir Reginatto. PROJETO ESCOLAS INTERCULTURAIS BILÍNGUES DE FRONTEIRA: é possível aliar ensino na L2 e interculturalidade em duas realidades escolares diferentes?. In: **I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011. p. 1-15. Disponível em: < <https://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/sial/2011/src/23.pdf>>. Acesso em: 12 set, 2023.

DA SILVA, R. R.; MOREIRA JUNIOR, O. A educação na fronteira entre Brasil e Paraguai: narrativas (auto) biográficas de um fronteiro. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica, [S. l.]**, v. 4, n. 12, p. 1110–1124, 2019. DOI: 10.31892/rbpab2525-426X.2019.v4.n12.p1110-1124. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/5894>. Acesso em: 5 nov. 2023.

FERRARI, Carlos Alberto. BRASIGUAIOS NA FRONTEIRA: luta pela terra, violência e precarização do trabalho no campo e na cidade. **Pegada**, Presidente Prudente, v. 2, n. 8, p. 115-130, dez. 2007

HAESBAERT, Rogério. **Viver no limite: território e multi/transterritorialidade em tempos de in-segurança e contenção**. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2014.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomás Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HAMEL, R. E. Direitos Linguísticos como Direitos Humanos: Debates e Perspectivas. In: OLIVEIRA, G. M. **Declaração Universal dos Direitos Linguísticos**. São Paulo: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil; Florianópolis: IPOL – Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística, 2003

HISSA, Cássio E.V. **A mobilidade das fronteiras: inserções da Geografia na crise da modernidade**. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2006.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Emf Martins Fontes Ltda, 2013.

MACHADO, Lia Osório. Limites, Fronteiras e Redes. In: T.M.Strohaecker, A.Damiani, N.O.Schaffer, N.Bauth, V.S.Dutra (org.). **Fronteiras e Espaço Global**, AGB-Porto Alegre, Porto Alegre, 1998, p.41-49.

_____. Limites e Fronteiras: da Alta Diplomacia aos Circuitos da Ilegalidade. In: **Território** nº 8, Jan/Jun. LAGET/UFERJ, 2000.

MACHADO, Lia; HAESBAERT, Rogério *et al.* O Desenvolvimento da Faixa de Fronteira – uma proposta conceitual-metodológica. In: OLIVEIRA, Tito C. M. de (org.). **Território sem limites – estudos sobre fronteiras**. Campo Grande: Ed.UFMS, 2005, p. 87 -112.

MASSEY, Doreen. **Pelo espaço: uma nova política da espacialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MEC & MECyT. **Programa Escolas Bilíngues de Fronteira**: modelo de ensino comum em escolas de zona de fronteira, a partir do desenvolvimento de um programa para a educação intercultural, com ênfase no ensino de português e do espanhol. Buenos Aires e Brasília: 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Escolafronteiras/doc_final.pdf. Acesso em: 25 mai. 2023.

MONDARDO, Marcos Leandro. **Territórios de Trânsito**: dos conflitos entre guarani e kaiowá, paraguaios e "gaúchos" à produção de multi/transterritorialidades na fronteira. Rio de Janeiro: Consequência, 2018. 360 p.

MORELLO, Rosângela; MARTINS, Marci Fileti (org.). **Política Linguística em Contextos Plurilíngues**: desafios e perspectivas para as escolas. Florianópolis: Ipol/Editora Garapuvu, 2016. 248 p.

Municipalidad de Pedro Juan Caballero. **Institucional**: História de Pedro Juan Caballero. Pedro Juan Caballero, Amambay, 2016. Disponível em: <<https://www.municipalidadpjc.gov.py/historia.php>> Acesso em: 22 fev. 2022.

NOVAIS, Sandra Nara da Silva; GOMES, Aguinaldo Rodrigues. Campos de Xerez: palco de lutas e conflitos pela exploração de mão-de-obra indígena. **Albuquerque**: revista de História, Campo Grande, MS, v. 2, n. 4, p. 57-70, dez. 2010.

NUNES, Flaviana Gasparotti. ENTRE IMAGENS E PALAVRAS: fronteira(s) e educação geográfica. In: DORFMAN, Adriana; FILIZOLA, Roberto; FÉLIX, Julian Mokwa (orgs.). **ENSINANDO FRONTEIRAS**: projetos estatais, representações sociais e interculturalidade. Porto Alegre: Diadorim, 2021. p. 287-305.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSOA, Liliana da (org.). **PISTAS DO MÉTODO DA CARTOGRAFIA**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015. 207 p.

PEREIRA, Jacira Helena do Valle. DIVERSIDADE CULTURAL NAS ESCOLAS DE FRONTEIRAS INTERNACIONAIS: o caso de mato grosso do sul. **Revista Múltiplas Leituras**, Campo Grande, Ms, v. 2, n. 1, p. 51-63, jun. 2009

RAFFESTIN, C. Por uma geografia do poder. São Paulo: Ática, 1993, p. 143-163.

RAJAGOPALAN, Kanavillil (Orgs.). **A Geopolítica do Inglês**. São Paulo: Parábola, 2005

RIVAS, Verônica E. **Yo no soy boliviano soy carioco - Entre línguas e preconceitos na fronteira Brasil-Bolívia**. 95 f. 2011. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação Strictu Senso. Estudos Fronteiriços, da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus Pantanal. Corumbá/MS.

ROCHA, Lurdes Bertol; ALMEIDA, Maria Geralda. **Cultura, mundo-vivido e território**. In: SIMPÓSIO NACIONAL SOBRE GEOGRAFIA, PERCEPÇÃO E COGNIÇÃO DO MEIO AMBIENTE, Londrina: UEL, 2005. p. 1-13.

ROSA, Márcio M. **Características e desafios do ensino de Geografia em área de fronteira: considerações a partir do município de Coronel Sapucaia (MS)**. Dissertação (Mestrado em Geografia). Dourados: Faculdade de Ciências Humanas - Universidade Federal da Grande Dourados, 2014.

SACK, D. Robert. O significado de territorialidade. IN: **Territorialidades humanas e redes sociais**. DIAS, Leila Christina; FERRARI, Maristela (Orgs). Florianópolis: Insular, 2011.

SOUSA, Neimar Machado de; FERREIRA JUNIOR, Amarílio; BRAND, Antonio. OS ÍNDIOS ITATIM E A ESCOLA. In: **ANAIS DO XXVI SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA**. São Paulo. ANPUH, 2011. p. 1-12.

SOUZA, Marcelo Lopes de. **Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

STURZA, Eliana Rosa. PROGRAMA ESCOLAS DE FRONTEIRA E INTEGRAÇÃO REGIONAL. In: DORFMAN, Adriana; FILIZOLA, Roberto; FÉLIX, Julian Mokwa (org.). **ENSINANDO FRONTEIRAS: projetos estatais, representações sociais e interculturalidade**. Porto Alegre: Editora Diadorim, 2021. p. 59-72.

TERENCIANI, Cirlani. **Interculturalidade e ensino de Geografia em escolas na fronteira Brasil - Paraguai em Mato Grosso do Sul**. Dissertação (Mestrado em Geografia). Dourados: Faculdade de Ciências Humanas - Universidade Federal da Grande Dourados, 2011.

URT, Danielle Mansur Bumlai. **Ações interculturais nas Escolas de Fronteira: Integração e Preservação da Identidade**. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação Strictu Sensu. Estudos Fronteiriços, da Fundação Universidade de Mato Grosso do Sul, Campus do Pantanal. Corumbá/MS. 118f. 2014.