

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE COMUNICAÇÃO, ARTES E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

ELISÂNGELA APARECIDA DE ASSIS SOUZA

**ESTADO DA ARTE DO PROGRAMA ESCOLA
INTERCULTURAL
BILÍNGUE DE FRONTEIRA (PEIBF): 2011 a 2022**

DOURADOS/MS
2024

ELISÂNGELA APARECIDA DE ASSIS SOUZA

**ESTADO DA ARTE DO PROGRAMA ESCOLA
INTERCULTURAL
BILÍNGUE DE FRONTEIRA (PEIBF): 2011 a 2022**

Texto de defesa apresentado ao Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Letras, da Faculdade de Comunicação, Arte e Letras (FALE) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), como requisito à obtenção do Título de Mestra em Letras.

Área de concentração: Linguística e Transculturalidade.

Linha de pesquisa: Linguística aplicado e estudos de fronteira.

Orientadora: Profa. Dra. Thayse Figueira Guimarães

DOURADOS/MS

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

S729e Souza, Elisângela Aparecida De Assis

ESTADO DA ARTE DO PROGRAMA ESCOLA INTERCULTURAL BILÍNGUE DE
FRONTEIRA (PEIBF): 2011 a 2022 [recurso eletrônico] / Elisângela Aparecida De Assis Souza.
-- 2024.

Arquivo em formato pdf.

Orientadora: Thayse Figueira Guimarães.

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

Disponível no Repositório Institucional da UFGD em:

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

1. PEIBF. 2. Estado da Arte. 3. Conhecimento. 4. Escolas. 5. Fronteiras. I. Guimarães, Thayse Figueira. 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.

ESTADO DA ARTE DO PROGRAMA ESCOLA INTERCULTURAL

BILÍNGUE DE FRONTEIRA (PEIBF): 2011 a 2022

DISSERTAÇÃO PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRA
EM LETRAS DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
LETRAS – PPGL/UFGD

Aprovada em 16 de maio de 2024.

BANCA EXAMINADORA:

Presidente e orientadora: Profa. Dra. Thayse Figueira Guimaraes (UFGD)

1.^a Examinadora externa: Profa. Dra. Charlene Bezerra dos Santos (UNIR)

1.^a Examinadora interna: Profa. Dra. Edilaine Buin Barbosa (UFGD)

1º Examinador suplente: Prof. Dr. Adair Vieira Gonçalves (UFGD)

A minha mãe, fonte de inspiração e amizade. Aos meus filhos Jean Ricardo e Karollyne, por compreenderem as minhas escolhas. Ao meu esposo Ademir, pelo apoio.

A dualidade dos espaços de fronteira é uma característica bastante evidente, explicitada, de um lado pela necessidade de se estabelecer separações, em nome de uma diferença cultural e da preservação da soberania nacional e, de outro, pelas práticas sociais e trocas que, em face da proximidade física e dos interesses comuns, se estabelecem.

A fronteira é, a um só tempo, área de separação e de aproximação, linha de barreira e de espaço polarizador. É, sobretudo, um espaço de tensões, de coexistência das diferenças, e do estabelecimento de novas realidades socioculturais.

(Castello, 1995, p. 18)

AGRADECIMENTOS

A presente dissertação de mestrado não poderia chegar até aqui sem o precioso apoio de várias pessoas. Primeiramente, agradeço a Deus por todas as oportunidades concedidas a mim, pela força e tranquilidade nos momentos de fraqueza e dificuldades.

Aos meus familiares, que sempre estiveram ao meu lado me apoiando ao longo de toda a minha trajetória, eterna gratidão.

Agradeço aos meus colegas do Mestrado, especialmente a Silva, Heliodoro e Júlia, cujo apoio e amizade estiveram presentes em todos os momentos.

Aos professores e professoras do Curso de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) pelo conhecimento compartilhado. Seus ensinamentos foram muitos e certamente contribuíram positivamente para a minha formação. E a todos que de forma direta ou indireta, fizeram parte da escrita deste trabalho.

Deixo um agradecimento especial a minha orientadora, professora Dra. Thayse Figueira Guimarães, por toda a paciência, empenho e sentido prático com que sempre me orientou. Agradeço sua dedicação nas orientações desse trabalho, lapidando e ajudando-me a organizar as ideias e os sentidos da pesquisa. Muito obrigada pelas correções quando necessárias sem nunca me desmotivar.

Agradeço a professora Dra. Edilaine Buin Barbosa e a professora Dra. Charlene Bezerra dos Santos, por participarem da minha banca, e direcionaram um caminho para a dissertação. Eterna gratidão pelos apontamentos no texto e indicações de leituras.

ESTADO DA ARTE DO PROGRAMA ESCOLA INTERCULTURAL BILÍNGUE DE FRONTEIRA (PEIBF): 2011 A 2022

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo investigar os conhecimentos produzidos em teses e dissertações sobre o Programa Escola Intercultural Bilingue de Fronteira (PEIBF), considerando o período de 2011 a 2022. A realização do levantamento de dados por meio das teses e dissertações tem o propósito de identificar as principais problemáticas levantadas, os referenciais teóricos adotados, e analisar os pontos comuns e as divergências significativas. O mapeamento dos trabalhos acontece por meio de um sistema de organização e coleta de dados, com o propósito de compreender a interculturalidade como eixo estruturante nas práticas linguísticas e pedagógicas de escolas públicas em regiões de fronteira. As buscas foram feitas no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e resultou em um total de vinte e três produções sobre leitura, sendo vinte dissertações de mestrado e três teses de doutorado. Desses trabalhos, oito dissertações na área de Letras e Linguística e três teses na área da Educação constituíram foco desta pesquisa. A pesquisa demonstra a importância da interculturalidade linguística, social e cultural entre os povos fronteiriços. A metodologia se faz a partir da compreensão das pesquisas bibliográficas consideradas como “Estado da Arte”, e a busca acontece por meio de descritores, que permitem encontrar as informações rápidas que facilitam a identificação das principais tendências, lacunas e desafios no campo de pesquisa. Os resultados apontam o término do PEIBF por conta da fraca institucionalização de muitas políticas linguísticas no Brasil e na região, e as suas fragilidades diante de mudanças geopolíticas, expressas muitas vezes por mudanças de governos. Os dez anos da experiência de um bilinguismo intercultural cooperativo de fronteira deixa um legado técnico e político da maior importância para o futuro do bilinguismo português-espanhol e para a integração sul-americana, pois nas análises dos trabalhos realizados sobre o assunto, tal como as teses e dissertações do estado da Arte, foi possível perceber uma alternância de informações, ora informando o avanço do programa, ora as fragilidades, a depender do viés da proposta de pesquisa de cada uma delas. A pesquisa tem gerado reflexões acerca da importância da existência do PEIBF e de sua promoção nas cidades de fronteira. Deixa, ainda, evidenciado a necessidade de fomentação de novas políticas linguísticas que promovam a inclusão e a desconstrução de preconceitos em relação às práticas educativas desenvolvidas para a integração regional, por meio de uma educação intercultural nas escolas públicas das cidades fronteiriças.

Palavras-Chave: PEIBF; Estado da Arte; Conhecimentos; Escolas; Fronteiras.

ESTADO DEL ARTE DEL PROGRAMA ESCUELA INTERCULTURAL BILINGÜE DE FRONTERA (PEIBF): 2011 AL 2022

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo investigar el conocimiento producido en tesis y disertaciones sobre el Programa Escola Intercultural Bilingüe de Fronteira (PEIBF), considerando el período de 2011 a 2022. La realización de la recolección de datos a través de tesis y disertaciones tiene como objetivo identificar las principales cuestiones planteadas, los referentes teóricos adoptados, y analizar los puntos comunes y divergencias significativas. El mapeo del trabajo se realiza a través de un sistema de organización y recolección de datos, con el propósito de entender la interculturalidad como un eje estructurante en las prácticas lingüísticas y pedagógicas de las escuelas públicas de las regiones fronterizas. Las búsquedas fueron realizadas en el Banco de Tesis y Disertaciones de la Coordinación de Perfeccionamiento del Personal de Educación Superior (CAPES) y en la Biblioteca Brasileña de Tesis y Disertaciones (BDTD) y resultaron en un total de veintitrés producciones sobre lectura, veinte de las cuales fueron disertaciones de maestría y tres tesis doctorales. De estos trabajos, ocho disertaciones en el área de Literatura y Lingüística y tres tesis en el área de Educación constituyeron el foco de esta investigación. La investigación demuestra la importancia de la interculturalidad lingüística, social y cultural entre los pueblos fronterizos. La metodología se basa en la comprensión de la investigación bibliográfica considerada como “Estado del Arte”, y la búsqueda se realiza a través de descriptores, que permiten encontrar información rápida que facilita la identificación de las principales tendencias, vacíos y desafíos en el campo de la investigación. Los resultados apuntan al fin del PEIBF debido a la débil institucionalización de muchas políticas lingüísticas en Brasil y la región, y sus debilidades frente a los cambios geopolíticos, a menudo expresados por cambios de gobierno. Los diez años de experiencia del bilingüismo fronterizo intercultural cooperativo dejan un legado técnico y político de la mayor importancia para el futuro del bilingüismo portugués-español y para la integración sudamericana, como lo demuestran los análisis de los trabajos realizados sobre el tema, como el tesis y disertaciones sobre el estado del arte, fue posible percibir una alternancia de informaciones, a veces informando el avance del programa, a veces las debilidades, dependiendo del sesgo de la propuesta de investigación de cada una de ellas. La investigación ha generado reflexiones sobre la importancia de la existencia del PEIBF y su promoción en las ciudades fronterizas. También resalta la necesidad de impulsar nuevas políticas lingüísticas que promuevan la inclusión y la deconstrucción de prejuicios en relación a las prácticas educativas desarrolladas para la integración regional, a través de la educación intercultural en las escuelas públicas de las ciudades fronterizas.

Palabras clave: PEIBF; Estado del Arte; Conocimiento; Escuelas; Fronteras.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Lista de Imagens

Imagem 1 - Divisa entre Sete Quedas e Pindoty Porã.....	16
--	----

Lista de Mapas

Mapa 1 - Município de Sete Quedas e o país vizinho.....	17
Mapa 2 - Regiões de fronteiras.....	42

Lista de Gráficos

Gráfico 1 - Concentração de teses e dissertações por área de conhecimento.....	61
Gráfico 2 - Quantidade de Teses e Dissertações por esferas administrativas.....	63
Gráfico 3 - Número de Teses e Dissertações publicadas de 2011 a 2022.....	64
Gráfico 4 - Ano de publicação em cada Instituição de ensino.....	64

Lista de Quadros

Quadro 1 - Escolas participantes do PEIF no ano de 2012.....	45
Quadro 2 - Descritores de busca na BDTD e CAPES.....	62
Quadro 3 - Dissertações organizadas por: Natureza, ano, título, autor, idioma, instituição de origem, sigla, unidade de federação e nome do programa stricto sensu.	67
Quadro 4 - Teses organizadas por: Natureza, ano, título, autor, idioma, instituição de origem, sigla, unidade de federação e nome do programa stricto sensu.....	71
Quadro 5 - Número de pesquisas por localização: Unidade da Federação da instituição de ensino.....	72

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

BR - Brasil

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CPLP - Comunidade dos Países de Língua Portuguesa

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

EPA - Ensino via Projetos de Aprendizagem

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IPOLE - Instituto Investigativo e Desenvolvimento em Política Linguística

LDBN - Lei de Diretrizes e Bases Nacionais

LOA - Lei Orçamentária Anual

MACKENZIE - Universidade Presbiteriana Mackenzie

MEC - Ministério da Educação

MERCOSUL - Mercado Comum do Sul

MS - Mato Grosso do Sul

OCEMS - Orientações Curriculares para o Ensino Médio para a Área de Linguagens, códigos e suas tecnologias

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PEIBF - Programa Escola Intercultural Bilíngue de Fronteira

PEIF - Programa Escola Intercultural de Fronteira

PL - Política Linguística

PY - Paraguai

UFGD - Universidade Federal da Grande Dourados

UFMS - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

UNILA - Universidade Federal da Integração Latino-Americana

UFSCAR - Universidade Federal de São Carlos

UFGD - Universidade Federal da Grande Dourados

UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná

UNISINOS - Universidade do Vale do rio dos Sinos UNISINOS

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

UFMS - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

UEPG - Universidade Estadual de Ponta Grossa

UFRR - Universidade Federal de Roraima

UFSM - Universidade Federal de Santa Maria

UNICENTRO - Universidade Estadual do Centro-Oeste

UEMS - Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul

UNESP - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

UNIR - Fundação Universidade Federal de Rondônia

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
 CAPÍTULO I - O PROGRAMA ESCOLA INTERCULTURAL BILÍNGUE DE FRONTEIRA (PEIBF): HISTÓRIA, FRONTEIRA, EDUCAÇÃO NA FRONTEIRA.....	 24
1.1 O contexto histórico do PEIBF.....	29
1.2 A dinâmica do Ensino via Projetos de Aprendizagem (EPA).....	36
1.3 Campo das políticas linguísticas para regiões de fronteira no Brasil.....	39
1.4 Língua e cultura no contexto das fronteiras geográficas.....	47
1.5 Reflexões sobre os processos linguísticos que contribuem sobre o PEIBF.....	52
 CAPÍTULO II - METODOLOGIA INTITULADA ESTADO DA ARTE.....	 56
2.1 Caminhos da pesquisa.....	57
2.2 Critérios para a seleção do material que compõe o corpus.....	59
 CAPÍTULO III - PRINCIPAIS CONHECIMENTOS PRODUZIDOS NAS PESQUISAS BRASILEIRAS NA ÁREA DE LINGUÍSTICA E LETRAS RELACIONADAS AO PEIBF.....	 74
3.1 Análise dos dados pré-selecionados.....	75
3.2 Principais achados.....	87
3.3 Discussões práticas e teóricas das descobertas.....	99
 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	 104
REFERÊNCIAS.....	107

INTRODUÇÃO

Minha trajetória como educadora teve início no ano de 2002 na Escola Municipal Inácio de Castro, localizada em Sete Quedas, região Sul de Mato Grosso do Sul, Brasil, divisa com Pindoty Porã, Paraguai. Inicialmente estabelecida como extensão da Escola Rural Osvaldo Cruz Polo, a instituição passou por transformações, sendo oficialmente denominada Escola Municipal Inácio de Castro, a partir da Lei nº 408/2005, em 19 de setembro de 2005.¹

Nesse espaço educacional peculiar, situado em uma área fronteiriça de rica diversidade cultural, trago os sorrisos dos estudantes e a experiência marcante de lidar com a interculturalidade entre alunos provenientes do Paraguai, cuja língua materna é o espanhol e, também, estudantes indígenas falantes do guarani. Em meus 23 anos dedicados ao ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, deparei-me com desafios singulares, especialmente, no processo de alfabetização de crianças, cuja língua de origem não é o português.

Não me esqueço o dia em que uma aluna dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental perdeu seu “borrador”, e o pedia constantemente. Entretanto, não compreendia o que ela estava procurando, até que em um determinado momento olhei para o chão da sala e avistei a borracha caída. Peguei a borracha do chão, coloquei sobre a mesa, e, no mesmo instante, ela sorriu, pegou o objeto e disse “meu borrador”.

Ao longo de todos esses anos como professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental sempre tive muita dificuldade em alfabetizar crianças com a língua materna em Espanhol, Guarani e outras línguas que não fosse o português. Ao embarcar no desafio de uma pós-graduação no ano de 2021, no Programa de Mestrado em Letras da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), durante uma aula da disciplina de Ensino de Língua em Contextos Complexos, foi apresentado o Programa Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira (PEIBF).

A sigla, inicialmente enigmática, revelou-se como uma porta de entrada para um universo de possibilidades, transformando-se no foco principal da minha pesquisa. O estudo do PEIBF representou uma oportunidade única de mergulhar em um novo

¹ Documento disponível em: [leisordinarias_408-2005.pdf \(setequedas.ms.gov.br\)](https://setequedas.ms.gov.br/leisordinarias_408-2005.pdf). Acesso em: 25 nov. 2023.

campo de significações sobre o ensino em contextos transfronteiriços, como é o caso da Escola Municipal Inácio de Castro.

Pelo olhar do PEIBF, em minha formação como professora-pesquisadora no mestrado, deparei-me com a lacuna, ainda comum a muitos educadores em escolas de fronteira, da formação para o ensino intercultural e bilíngue na fronteira, e orientações sobre o processo natural de aquisição de uma segunda língua no desenvolvimento de uma criança.

Como pesquisadora e docente observei que na escola a qual leciono não possui em seu currículo um olhar para a alfabetização bilíngue, situando o aprendizado da língua em um contexto social e cultural, de acordo com a localização geográfica do estado fronteiriço em que o município está localizado. Entretanto, é crucial reconhecer que “ser fronteiriço, conhecer a fronteira, estar na fronteira, morar na fronteira, é estar em um espaço privilegiado de formação humana que o interior do país desconhece” (Silva, 2023, p. 26).

Diante desse cenário, o PEIBF se destaca como uma iniciativa de implementação de um ensino bilíngue e intercultural na fronteira. O projeto buscou promover o bilinguismo em português e espanhol e, ao mesmo tempo, valorizar as línguas e culturas como elementos fundamentais para a integração regional e a capacitação de recursos humanos. O projeto visou, em particular, formar professores capazes de atuar no ensino escolar e profissional de crianças e jovens que residem nessas áreas fronteiriças (Oliveira e Morello, 2019).

Faço uso das palavras de Silva (2023) para sustentar a relevância e a urgência de recuperação do PEIBF, considerando que “cada vez mais é preciso divulgar e promover o conhecimento sobre as línguas, as festividades, as práticas cotidianas que fazem parte das fronteiras, que vão além do livre comércio e do limite político” (Silva, 2023, p. 26).

Imagem 1 - Divisa entre Sete Quedas e Pindoty Porã



Fonte: (Silva, 2023)

A dinâmica de estar na fronteira transcende os limites territoriais, uma vez que envolve uma rica complexidade cultural e linguística entre os dois países. Indo além da mera comunicação, envolvendo afetos, presenças, esperanças, diversidades e abertura contínua ao novo.

A Escola Municipal Inácio de Castro recebe estudantes que moram tanto do lado brasileiro, quanto os que residem no Paraguai. Nesse espaço de aprendizagem, encontra-se uma diversidade de histórias, culturas, povos, etnias e línguas. A escola recebe estudantes indígenas e paraguaios interessados em estudar no Brasil. Sendo localizada em uma fronteira seca, a escola apresenta particularidades que a caracterizam como um contexto complexo.

Nossa escola de fronteira apresenta características distintas que a tornam única no que diz respeito às línguas predominantes. Muitos alunos paraguaios matriculados na Escola Municipal Inácio de Castro passaram por sua alfabetização no Paraguai, utilizando a língua espanhola, que, na maioria das vezes, é sua língua materna e nacional. Ao ingressarem na instituição, esses alunos se deparam com um ensino heterogêneo ministrado em língua portuguesa, a língua nacional do Brasil. Por outro lado, os estudantes indígenas provenientes de aldeias próximas ou da faixa de fronteira são, em sua maioria, falantes da língua guarani.

É relevante destacar que, embora a Escola Municipal Inácio de Castro possua o perfil ideal do PEIBF, ela não participou das atividades desse programa. Diante dessa constatação, busquei informações para compreender as exigências estabelecidas para a adesão ao PEIBF pelos municípios de regiões fronteiriças e o motivo pelo qual o

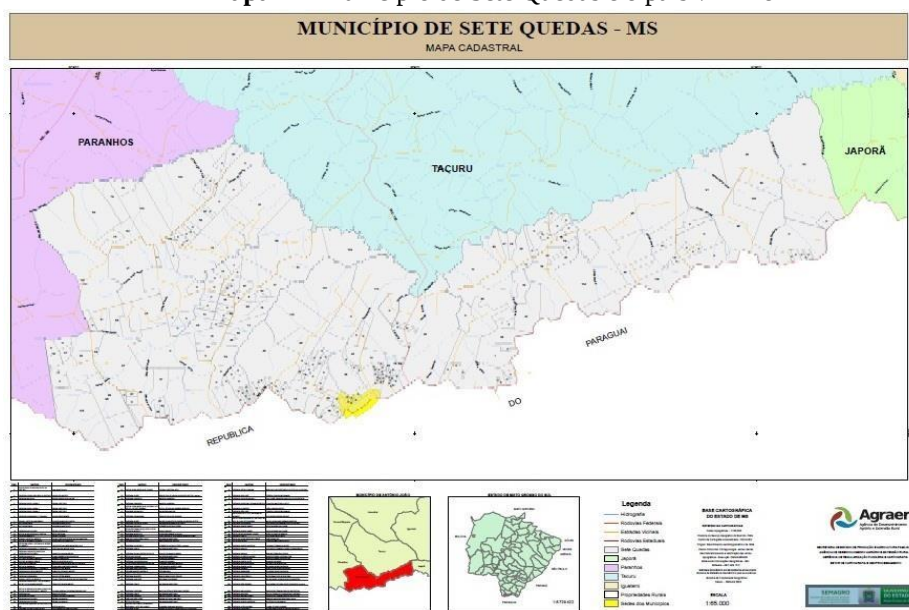
município de Sete Quedas não teria sido contemplado com a proposta desse programa.

Embora a reflexão sobre a questão do município de Sete Quedas não ter aderido ao PEIBF, assim como outros municípios e escolas de fronteira também não aderiram ao programa, implicou, na época, a questão da articulação política da escola, e da Secretaria Municipal de Educação, envolta de questões políticas partidárias.

Sete Quedas não participou do programa, assim como muitas escolas de fronteira ficaram de fora, principalmente as do lado norte e centro-oeste do Estado de MS. Portanto, frisamos que a questão de adesão não é de fato, o foco de pesquisa, mas faz parte das motivações desse estudo.

Nesse período, muitos alunos paraguaios que se matricularam na Escola Municipal Inácio de Castro, em Sete Quedas, MS, tiveram sua alfabetização no Paraguai, em língua espanhola, na maioria das vezes, a língua materna e nacional, e se depararam com um ensino heterogêneo, formulado em língua portuguesa, a língua nacional do Brasil. No caso dos estudantes indígenas oriundos de aldeias próximas, ou da faixa de fronteira, são em sua maioria falantes da língua guarani.

Mapa 1 - Município de Sete Quedas e o país vizinho



Fonte: Prefeitura Municipal de Sete Quedas-MS, 2021

No mapa, apresentamos a localização do município de Sete Quedas e as cidades vizinhas próximas do município: Tacuru e Paranhos. O acesso para a cidade de Japorã é via estrada internacional, que cruza toda essa região de fronteira entre Brasil e Paraguai.

A fronteira norteia as ações, movimentos e as perspectivas de um porvir. Nesse espaço, “percorrem diferentes contatos linguísticos, numa mescla entre o Português, o Espanhol e a língua Guarani, esta última geralmente mais falada entre os paraguaios na cidade de Pindoty Porã e os indígenas da aldeia Sombreiro” (Silva, 2023, p. 52). A autora ainda complementa dizendo que:

São culturas que se cruzam e se complementam não apenas na fala de um “portunhol”, que é uma prática comunicativa local usada pelos falantes de Português e os falantes de Espanhol para atender às necessidades imediatas de comunicação e interações da vida cotidiana. Mas também nas dinâmicas e convivências que se estabelecem no dia a dia (Silva, 2023, p.52).

Em relação às necessidades de comunicação, nos faz compreender que não é de hoje, pois ao se voltar para a história, no início da colonização do Brasil, é possível perceber o quanto a língua portuguesa marcou os embates com as outras línguas existentes no território brasileiro, e durante esse período de tensão não foi a única língua de comunicação. Segundo Pires (2009), a língua falada na Colônia passou a ser a língua Brasília e mais tarde a língua geral. Essas línguas foram uma forma de comunicação entre os nativos e os portugueses (Silva; Bressanin, 2017, p.312).

A língua Brasília falada por toda a costa brasileira, inclusive pelos portugueses que aqui viviam, foi modificada pelo uso corrente de “índios” e “não índios²”, a partir da segunda metade do século XVII e passou a se chamar a língua geral (Pires, 2009). Os obstáculos que se impõem nessa região são questões relacionadas às línguas, “assim a maioria dos países fronteiriços, de colonização espanhola, tem o espanhol institucionalizado como língua nacional, enquanto no Brasil, colonizado pelos portugueses, tem como língua nacional, a língua portuguesa” (Silva; Bressanin, 2017, p.309).

A institucionalização das línguas nacionais resultou num processo de apagamento de outras línguas praticadas pelos falantes, na medida em que a língua do colonizador se sobrepôs à do colonizado.

A questão da língua, desde a época da colonização, manifestou-se como meio de dominação e conhecimento. Atualmente, tratar desse assunto, a partir de programas linguísticos de fronteira, tal como o PEIBF, é uma forma de oportunizar o

² Essa é uma expressão usada por Pires, (2009), entretanto, os povos originários têm a preferência pelo termo indígenas por valorizar a diversidade de cada povo.

conhecimento, não somente toda dinâmica que envolve o ensino da língua, mas também o contexto histórico, social e cultural de um povo e região.

Neste sentido, a reflexão envolve a importância da Escola Municipal Inácio de Castro, que poderia ter aderido ao PEIBF, por se tratar de uma escola localizada na fronteira. A escola, mesmo possuindo os requisitos necessários a adesão do programa, não fez parte do mesmo. Diante do que foi dito, esclareço que fui atrás de informações para compreender as exigências estabelecidas, aos municípios da região de fronteira, para a adesão do PEIBF, e o motivo pelo qual o município de Sete Quedas, não teria sido contemplado com a proposta desse programa, recai também no interesse da parte da gestão da prefeitura vigente na época.

O programa PEIBF, de acordo com informações do livro *Cruzando Fronteiras*, de Morello (2023) diz que a criação do programa ocorrera no ano 2000. Este é o caso do Programa das Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira desenvolvido em regiões de fronteiras, a partir dos anos 2000, com o objetivo de fomentar línguas e culturas, sobretudo o português e o espanhol, como parte da bandeira da integração regional hasteada, à época, pelo Mercado Comum do Sul (Mercosul) (Morello, 2023, p. 14).

A partir dos anos 2000, a realidade multilíngue e multicultural das faixas de fronteiras sul-americanas passou a ser tematizada em programas e projetos educativos voltados à promoção do português e do espanhol, línguas oficiais do MERCOSUL desde 1991, quando foi firmado o Tratado de Assunção. Como parte desse processo, o Setor Educacional do MERCOSUL (SEM) destacou, em seu plano de ação, “a necessidade de difundir a aprendizagem do português e do espanhol através dos seus sistemas educativos formais e informais”, considerando o papel dessas línguas no fortalecimento da identidade regional, na promoção do conhecimento mútuo, da cultura de integração e na promoção de políticas regionais de formação de recursos humanos visando a melhoria da qualidade da educação (Morello, 2023, p. 80).

Com o interesse de difundir a aprendizagem dos idiomas oficiais do Mercosul - espanhol e português - através dos sistemas educativos. Além disso, teve como objetivo a promoção de intercâmbio entre os docentes dos países do Mercosul e, principalmente, a integração de estudantes e professores brasileiros com os alunos e professores dos países vizinhos. O foco é a integração, a quebra de fronteira, além da ampliação das oportunidades do aprendizado da segunda língua, a fim de estreitar laços educacionais³.

³ Informação no portal do MEC “Escola de fronteira”. Disponível em: [Apresentação - Ministério da Educação \(mec.gov.br\)](https://educacao.mec.gov.br). Acesso em 09 out. 2023.

O Plano de Ação do Setor para 2001-2005, aprovado em reunião dos Ministros de Educação em 2001, em Assunção/Paraguai, aprofundou a compreensão da educação como espaço cultural para o fortalecimento de uma consciência favorável à integração, que valorize a diversidade e reconheça a importância dos códigos linguísticos e culturais. A Declaração Conjunta de Brasília, 2003, coroou esse processo dando desta que ao ensino do português na Argentina e do espanhol no Brasil desencadeando um conjunto de ações em ambos os países visando o ensino de segundas línguas e do ensino bilíngue. Em 2004, em Buenos Aires, uma nova Declaração Conjunta referendou os passos dados avançando no estabelecimento do Convênio de Cooperação Educativa entre esses dois países, no âmbito do qual foi formulada a proposta de construção de um Modelo de Ensino Comum em Escolas de zona de fronteira, a partir do desenvolvimento de um Programa para a Educação Intercultural com ênfase no ensino do Português e do Espanhol. Essa proposta foi apresentada e aprovada na XXVI Reunião de Ministros de Educação do MERCOSUL, Bolívia e Chile realizada em Buenos Aires, em 10 de junho de 2004, marcando o início do Programa das Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira (PEIBF) a partir de um acordo bilateral entre Brasil e Argentina (Morello, 2023, p. 22).

No ano de 2005, foi firmado o compromisso de que os países do bloco ofertariam as línguas oficiais em seus currículos, por meio do “Acordo de Admissão de Títulos, Certificados e Diplomas para o exercício da docência no ensino do espanhol e do português como línguas estrangeiras nos Estados Partes do Mercosul” (Silva, 2023, p. 117), firmado em 20 de junho de 2005, publicado por meio da Decisão MERCOSUL/CMC/DEC nº 09/05, cuja aprovação no Brasil se deu apenas em 20/12/2010, por meio do Decreto Legislativo nº 803.

A partir de um movimento feito entre Brasil e Argentina, a fim de integrar o público estudantil e os docentes brasileiros com os discentes e docentes dos países do contexto transfronteiriço. A ideia foi quebrar paradigmas e ampliar as possibilidades do ensino bilíngue. Esse acordo visou integrar o público estudantil – docentes e discentes, principalmente, advindo de uma articulação entre Brasil e Argentina, para quebrar paradigmas e ampliar possibilidades bilíngue no contexto transfronteiriço. Como metodologia, o programa utilizou o ensino a partir dos projetos de aprendizagem pelo qual professores e estudantes juntos organizaram o plano de atividades e as datas para o intercâmbio, promovendo assim o bilinguismo em tempo real e o movimento intercultural.

Minha trajetória em direção a esta pesquisa teve origem em uma curiosidade intrínseca em relação ao Programa Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira (PEIBF) e sua implementação em escolas situadas em regiões fronteiriças. Ao

aprofundar-me nas leituras e debates sobre o tema, adquiri uma compreensão mais abrangente do programa.

Assim, este trabalho de pesquisa se enquadra nas reflexões sobre a educação intercultural bilíngue de fronteira e tem como objetivo realizar um estudo dos principais conhecimentos produzidos nas pesquisas brasileiras na área de Linguística, Letras e Educação relacionadas ao PEIBF, evidenciado em teses e dissertações.

Os objetivos específicos delineados para este estudo são: a) mapear as teses e dissertações disponíveis no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Google Acadêmico que abordam o tema do PEIBF; b) realizar uma organização semântica dos dados; c) conduzir uma análise de conteúdo das pesquisas identificadas; d) identificar possíveis lacunas ou direções futuras de pesquisa sobre o PEIBF no Brasil.

Dentro dessa perspectiva, as questões de pesquisa que orientam este estudo do estado da arte são as seguintes: a) quantas publicações de teses e dissertações relacionadas ao PEIBF existem no Brasil na área de conhecimento Ciências Humanas, Educação, Letras e Linguística?; b) Quais são as principais contribuições dessas publicações para a compreensão de políticas linguísticas públicas nas escolas de fronteira?

Com o intuito de melhor compreender o desenvolvimento do PEIBF, optou-se por uma pesquisa bibliográfica, no banco de teses e dissertações da Capes, abrangendo o período de 2011 a 2022. Mesmo tornando oficialmente um Programa com efetivas implementações em escolas de fronteira, desde 2008, as dissertações e teses sobre o mesmo começam a serem publicadas em 2011. Isso justifica o recorte temporal dessa pesquisa.

A análise dos resumos das publicações acadêmicas foi conduzida por meio de um mapeamento no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Google Acadêmico utilizando inicialmente o descritor "Programa Escola Intercultural Bilíngue de Fronteira (PEIBF)". Foi realizado o mapeamento desses descritores, entre maio de 2023 a outubro de 2023, período de estudo e análise na elaboração dos quadros e gráficos apresentando dados sobre o assunto. A metodologia adotada compreendeu a pesquisa bibliográfica, de

natureza exploratória e descritiva, juntamente com a revisão sistemática da literatura.

Esta pesquisa adota uma abordagem abrangente, incorporando métodos quantitativos e qualitativos, fundamentando-se no estado da arte devido à sua relevância na produção de um panorama dos conhecimentos produzidos sobre o PEIBF. A escolha de teóricos e estudiosos referenciados em teses e dissertações visa contribuir para a expansão do conhecimento nas áreas de educação, letras e linguística, no contexto das escolas de fronteira. O foco está na reflexão sobre propostas curriculares, práticas pedagógicas e projetos de aprendizagem, com uma ênfase especial na perspectiva intercultural. A base teórica desta pesquisa é composta pelo conjunto de teorias identificadas nas dissertações e teses durante o processo de busca.

A pesquisa se justifica pela necessidade do conhecimento produzido pelo PEIBF no mundo acadêmico e pelo interesse pessoal em conhecer, de modo aprofundado, as problemáticas e discussões realizadas sobre o programa.

Espera-se ainda fornecer conhecimento atualizado para o campo das políticas linguísticas para zonas de fronteira, com a abordagem pautada no estado da arte e relevância de conhecimento diante das políticas linguísticas. Diante desse interesse, a escolha pela pesquisa bibliográfica do tipo “Estado da Arte” pareceu a mais apropriada, uma vez que permite reunir em uma única pesquisa a diversidade de tratamento dado ao programa, as problemáticas levantadas e as metodologias utilizadas.

Os próximos capítulos são organizados do seguinte modo: no capítulo primeiro, são apresentadas as leituras mais relevantes realizadas ao longo desta pesquisa sobre o PEIBF. É exposto o histórico e as perspectivas que orientaram a concepção e o desenvolvimento do Programa. Além disso, exponho a mudança de nomenclatura do programa, no decorrer dos anos, mas nesta dissertação optou-se por manter PEIBF. No segundo capítulo, apresenta-se a parte metodológica da pesquisa em Estado da Arte, ou seja, o mapeamento das produções acadêmicas já existentes sobre o tema e suas principais conclusões.

A pesquisa do tipo Estado da Arte é, de modo geral, uma investigação cujo propósito é mapear produções acadêmicas sobre um assunto específico. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica com enfoque quantitativo e qualitativo. Na sequência, no terceiro capítulo, é realizada a análise de conteúdos, abordando os processos linguísticos do Programa e as implicações práticas e teóricas pertinentes às descobertas

em relação ao tema. Além de abordar as possíveis lacunas ou direções futuras de pesquisa sobre o PEIBF no Brasil.

CAPÍTULO I

O PROGRAMA ESCOLA INTERCULTURAL BILÍNGUE DE FRONTEIRA (PEIBF): HISTÓRIA, FRONTEIRA, EDUCAÇÃO NA FRONTEIRA

Este capítulo apresenta o contexto histórico do Programa Escola Intercultural Bilingue de Fronteira (PEIBF), trazendo elementos ao debate sobre a interculturalidade bilíngue, interlocuções linguísticas, históricas e culturais de fronteiras. O interesse é explorar as particularidades do PEIBF, que tem significado no campo de pesquisa e na atuação da área educacional, como docente do Ensino Fundamental, e do sentimento de despreparo frente ao contexto de ensino. A partir do Programa é possível identificar os direcionamentos metodológicos, perspectivas teóricas e práticas no campo de ensino dentro do contexto do bilinguismo.

Ao se compreender a fronteira como um lugar de diferentes formas de trocas de conhecimentos, entre essas, as línguas faladas pelos povos que residem nessas fronteiras, toma-se a interculturalidade como um meio propício de atravessar as fronteiras, principalmente, quando se trata de conhecimentos expressados através da língua de povos com culturas distintas.

Nesse viés, ao se tratar do tema relacionado às vivências linguísticas, é possível perceber o quanto o programa proporcionou abertura aos conhecimentos e questionamentos que circulam entre as fronteiras do saber e do ser, ao entrecruzar as dinâmicas e vivências de povos, línguas, histórias e culturas diferentes. A pesquisa abrange os entrelugares dos contextos fronteiriços e dialógicos, que se mesclam nos encontros, nas vivências e nos contextos sociais, aproximando as diferenças e as linguagens, por meio da interação de sujeitos em busca da comunicação e aprendizagem.

Os entrelugares se expandem quando criam pontes de comunicação e permitem percorrer e ocupar diferentes espaços. Sob esse ponto de vista, a pesquisa permite compreender a dinâmica da interculturalidade bilíngue e suas interlocuções linguísticas, levando em consideração a criação do Projeto Escola Intercultural Bilingue de Fronteira (PEIBF), sua finalidade e o modo como tem sido aplicado no decorrer dos anos de sua implementação.

Com o propósito de instaurar um novo padrão educacional nas escolas situadas em regiões de fronteira, foi estabelecido, em 2003, pelos Ministros da Educação do Brasil e da Argentina, a "Declaração Conjunta de Brasília". Essa iniciativa buscou desenvolver um programa voltado para a educação intercultural, com ênfase no ensino simultâneo do português e do espanhol. O projeto foi considerado um “esforço binacional argentino-brasileiro para a construção de uma Identidade Regional Bilingue e Intercultural, inserida no contexto de uma cultura de paz e de cooperação inter fronteiriça” (Mercosul, 2008, p. 2). O objetivo principal era estabelecer um modelo comum de ensino que atenda às necessidades educacionais das escolas localizadas na fronteira entre os dois países.

Após planejamentos, estudos, negociações, institui-se um “Projeto-piloto de Educação Bilingue”. Escolas de Fronteira Bilingues Português-Espanhol”, em 2004, para experimentação do ensino bilíngue, do intercâmbio de docentes, do conhecimento das diferentes culturas e identidades, incluindo conteúdos de cada país da região que pudesse favorecer esta aprendizagem (Silva, 2023, p. 126).

Ao longo da implementação deste projeto, ocorreram alterações nas nomenclaturas: Inicialmente, em 2005, era conhecido como Projeto Escola Intercultural Bilingue de Fronteira (PEIBF); mas passou a ser designado, em 2008, como "Programa Escola Intercultural Bilingue de Fronteira (PEIBF)".

Posteriormente, em 2012, recebeu uma nova denominação, tornando-se o Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF). Seu objetivo principal era promover a integração regional por meio da educação intercultural, garantindo uma formação integral às crianças e aos jovens nas regiões de fronteira do Brasil com outros países.

O Programa Escola Intercultural Bilingue de Fronteira (PEIBF) surge da necessidade de fortalecer os laços de interculturalidade entre cidades vizinhas de países que compartilham fronteiras com o Brasil (Carvalho, 2012, p. 132).

Em 2008, o Ministério de Educação do Brasil publica em conjunto com o Ministério de Educação Argentino o documento do Programa Escolas Bilingues de Fronteira (PEBF), que orienta as particularidades iniciais desse projeto, dentro de um quadro binacional argentino-brasileiro para construção de uma Identidade Regional Bilingue e Intercultural. Este documento foi o ponto de partida para a construção do programa educacional para escolas de fronteira.

Iniciado com um acordo bilateral entre Brasil e Argentina, em 2005, como parte das iniciativas educacionais do Mercosul, o programa visava facilitar o intercâmbio entre professores dos países membros. O diálogo e a troca de conhecimentos ocorreriam entre as pessoas que residem nessas regiões, destacando a integração entre estudantes e professores brasileiros e seus pares dos países vizinhos.

O foco principal era a promoção da integração, superação de fronteiras e ampliação das oportunidades de aprendizado da segunda língua (Lorenzetti, 2016, p. 85). Sob essa perspectiva, o professor, visando ensinar sua língua, se configura como um modelo vivo da cultura do outro país, transmitindo conhecimento linguístico, e fomentando a intercompreensão e o diálogo intercultural (Lorenzetti, 2016, p. 85).

Nas relações entre a Argentina e o Brasil, nos últimos anos, ocorreu uma estreita cooperação para a construção de uma cidadania regional, bilíngue e intercultural, propugnando uma cultura de paz e de cooperação interfronteiriça. O documento deixa claro que o espanhol e o português são línguas faladas no âmbito de uma “fonia”, ou seja, em um conjunto de países nos quais são oficiais. Implica dizer que 22 países têm como língua oficial o espanhol (a Hispanofonia) e 8 países têm como língua oficial o português (a Lusofonia, organizada politicamente na forma da CPLP – Comunidade dos Países de Língua Portuguesa) (Brasil, 2008).

Apesar de um passado de disputas geopolíticas, Argentina e Brasil foram parceiros estratégicos nas políticas de integração, desde as primeiras tratativas para o desenvolvimento econômico conjunto dos países da América Latina. Ambos os países se empenharam em várias iniciativas bilaterais de cooperação e integração. E foi especialmente em 2000 que as políticas linguísticas para a educação passaram a ser claramente explicitadas no âmbito do Setor Educacional do MERCOSUL, considerando “a necessidade de difundir a aprendizagem do português e do espanhol através dos seus sistemas educativos formais e informais” (Brasil, 2008).

Plano de Ação para 2001-2005, aprovado em reunião dos Ministros de Educação em 2001, em Assunção, Paraguai, a educação passou a ser definida como espaço cultural para o fortalecimento de uma consciência favorável à integração, que valorize a diversidade e reconheça a importância dos códigos linguísticos e culturais. Essa compreensão ganhou força na Declaração Conjunta de Brasília em 2004, já citada, que deu destaque ao ensino do português na Argentina e do espanhol no Brasil e assim propiciou as bases para um conjunto de ações em ambos os países visando o ensino de segundas línguas e ensino bilíngue (Oliveira; Morello, 2019, p. 61).

Somente a partir da Lei 11.161, de 5 de agosto de 2005, é que se tornou obrigatória a oferta de língua espanhola nos currículos plenos do ensino médio e facultativo no currículo pleno do ensino fundamental das escolas brasileiras. Já a Argentina deu a devida contrapartida bilateral com a Lei 26.468, de 12 de janeiro de 2009.

Todas las escuelas secundarias del sistema educativo nacional en sus distintas modalidades, incluirán en forma obligatoria una propuesta curricular para la enseñanza del idioma portugués como lengua extranjera, en cumplimiento de la Ley Nº 25.181. En el caso de las escuelas de las provincias fronterizas con la República Federativa del Brasil, corresponderá su inclusión desde el nivel primario (Oliveira; Morello, 2019, p. 61-62).

Mesmo com as leis, as mudanças geopolíticas começam uma nova configuração, a partir dos anos de 2011 e 2012, “ao levarem a um fortalecimento da carreira docente de português e espanhol como línguas segundas e estrangeiras, com a abertura de inúmeros novos cursos de formação docente” (Oliveira; Morello, 2019, p. 62).

Para os autores citados acima, é constatado o surgimento do PEIBF por meio das discussões e cooperação bilaterais entre Brasil-Argentina, bem como no nível Regional, no âmbito do MERCOSUL, nas quais o bilinguismo português-espanhol fazia sentido como discurso e como solução geopolítica. Nesse percurso, o PEIBF volta-se para o ensino bilíngue e intercultural com foco na promoção do português e do espanhol em escolas parceiras aproveitando a situação estratégica da Fronteira.

O Programa Escola Intercultural Bilíngue de Fronteira (PEIBF), em seu documento de apresentação (Brasil, 2008), abrangia a questão da interculturalidade. Entretanto, conforme indicado no texto legal (Brasil, 2008), não se tratava apenas de uma interculturalidade funcional no sentido de conhecer/aprender a língua do outro, mas do envolvimento com os contextos sociais e históricos, no qual englobam os sentidos dos falantes de determinada língua e a sua identidade linguística.

A compreensão entre a interculturalidade funcional e interculturalidade crítica, conforme apresentada por Catherine Walsh (2009) e Tubino (2005), reside na percepção de que a primeira tende a ocultar ou minimizar os conflitos e os contextos de poder.

Frequentemente, ela negligencia as estruturas sociais, políticas, econômicas e epistêmicas, concentrando-se exclusivamente nas diferenças culturais. Em outras

palavras, a interculturalidade funcional é limitada, uma vez que evita abordar as causas subjacentes da assimetria e desigualdade social e cultural, deixando de questionar as normas vigentes. Isso a torna perfeitamente alinhada à lógica do modelo neoliberal, (Tubino, 2005).

Por outro lado, a interculturalidade crítica busca destacar os conflitos e procura meios de convivência, reconhecendo a diversidade com o objetivo de promover a inclusão na estrutura social estabelecida. Essa abordagem implica, portanto, o compromisso com o diálogo e a coexistência (Tubino, 2005).

No documento de proposição do programa (Brasil, 2008), a interculturalidade é concebida como a interação entre pessoas de comunidades, sociedade e culturas distintas, sendo em nível cultural e linguístico, entre outros marcadores sociais. Ao se tratar da interculturalidade, a intenção não era esgotar o assunto, mas proporcionar uma visão do ponto de vista sobre a interculturalidade bilíngue no PEIBF.

Maher (2007) defende o modelo de bilinguismo de enriquecimento, no qual a língua materna acompanha o sujeito em sua instrução, sendo considerado um ganho para o sujeito bilíngue. Nesse contexto, o bilinguismo amplia as possibilidades de conhecimento, focalizado na garantia, na manutenção e no desenvolvimento da língua ao longo de todo o processo de escolarização (Maher, 2017).

Entretanto, deve-se ter cuidado em planejar os programas educacionais voltados às especificidades linguístico-culturais, evitando equívocos dos modelos multiculturais e os desafios complexos do diálogo intercultural. Na visão de Maher (2007), a educação para a interculturalidade e para o plurilinguismo deve ser orientada por princípios que vão além do enriquecimento ou da resolução de conflitos interculturais. O desafio consiste em compreender a interculturalidade como meio de dialogar e conviver com culturas distintas, especialmente, diante da crescente exposição a diferentes culturas devido à globalização e à expansão dos meios de comunicação (Maher, 2007).

Nessa conjuntura, os projetos e programas educativos devem contemplar a educação do entorno, promovendo uma convivência respeitosa, não apenas com as particularidades linguísticas e culturais, mas também enfatizando a interculturalidade como um processo permanente de relacionamentos, negociações e diálogos. Ou ainda, como parte de um projeto político, social, ético e epistêmico que propõe mudanças e

políticas educacionais (Maher, 2007).

Os assuntos políticos e educacionais estão intrinsecamente ligados ao modelo de ensino proposto nas zonas fronteiriças do Brasil. O Projeto, originado de uma ação bilateral entre Brasil e Argentina, busca transformar progressivamente as escolas de fronteira em instituições interculturais bilíngues, proporcionando aos alunos uma formação baseada em um novo conceito de fronteira, associado à integração regional, ao conhecimento e respeito pela cultura e produções do país vizinho (Flores, 2010).

O documento inicial que regula o PEIBF destaca que “[...] toda fronteira se caracteriza por ser uma zona de indefinição e instabilidade sociolinguística onde atuam duas ou mais línguas. Essa interação se produz a partir dos falantes da língua e da influência dos meios de comunicação” (Brasil, 2008, p.10-11).

A educação para as escolas de fronteira, dentro desse contexto, implica o conhecimento, a valorização e a produção das culturas envolvidas, tendo por base práticas que caminhem para a interação e o diálogo entre os grupos envolvidos fazendo surgir novos conceitos de cultura, o reconhecimento das características próprias e o respeito mútuo (Flores, 2010, p. 3).

O foco está na integração e na ampliação das oportunidades de aprendizado da segunda língua, por meio do processo de bilinguismo, seguido pelo multilinguismo e pela interculturalidade.

1.1 O contexto histórico do PEIBF

Ao se tratar do Projeto Escola Intercultural Bilíngue de Fronteira (PEIBF), toma-se primeiramente a época e o cenário político no qual ele foi criado. Com o intuito de organizar uma dinâmica de fronteira, se assim pode-se dizer, o Projeto teve como marco inicial a data de 26 de março de 1991, com um acordo firmado entre os países do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), com a proposta de aprendizado da língua portuguesa e da língua espanhola, por meio dos sistemas educacionais formais e não formais.

Nessas circunstâncias, consideraram o fortalecimento da identidade regional, levando em conta, de modo prioritário, o conhecimento mútuo entre povos e culturas, e a promoção de políticas regionais de formação de recursos humanos visando a melhoria da qualidade da educação (Flores, 2010). Como argumenta Flores (2010), a proposta de um ensino comum em escolas de zonas de fronteira do Brasil com os países do

Mercosul começou a ser adotado no ano de 2005.

O Projeto foi inaugurado em março de 2005 pelo Ministro da Educação do Brasil, Fernando Haddad, e pelo Ministro da Educação da Argentina, Daniel Filmus. No Brasil, a implementação teve início em escolas dos municípios de Dionísio Cerqueira, no Estado de Santa Catarina, e em Uruguaiana, no Rio Grande do Sul. Já do lado argentino, deu-se em Paso de los Libres e Bernardo de Irigoyen, com a turma do 1.º ano. "A proposta incluía desde então, o estreitamento dos laços educacionais" (Flores, 2010, p.5).

A proposta do Projeto era a aproximação entre os países vizinhos para integração e conhecimento cultural. Uma aula em outro idioma era a oportunidade de ter maior conhecimento da língua e da cultura do país vizinho. As ações ocorriam da seguinte forma: Os professores, de ambos os países, realizavam o planejamento das aulas juntos e determinavam em quais partes do projeto os professores realizariam o intercâmbio, pelo menos uma vez por semana. Portanto, o que ocorria no PEIBF não era o ensino *de* língua estrangeira, mas o ensino *em* língua estrangeira, criando um ambiente real de bilinguismo para os alunos (Brasil, 2008, grifo nosso).

A metodologia do Projeto era voltada ao **ensino em língua estrangeira** e não somente para aprender *a* língua estrangeira. O intuito do ensino aprendizagem voltado *em* língua estrangeira é promover a cultura e o conhecimento de cada país, deixando um ambiente real de educação bilíngue na forma prática, com mais naturalidade e fluência. Inicialmente, o Projeto visou promover uma política linguística com foco no ensino bilíngue e nos intercâmbios culturais entre Argentina e Brasil, inclusive, proporcionando intercâmbios dos professores entre países do Mercosul.

Nesse Projeto, uma vez por semana, o professor lecionava na escola da fronteira o conteúdo que já constava no planejamento escolar daquele país, iniciado na época nas cidades Catarinense e Riograndense que fazem fronteira com as províncias argentinas, mencionadas no documento do Ministério da Educação (Brasil, 2008).

A troca de experiências iria muito além da língua, o programa tinha enfoque no conhecimento cultural mútuo. A língua era um detalhe, mas a base era a interculturalidade, trabalhando os costumes dos dois países, a fauna, a flora, o turismo, a alimentação. O principal benefício era a aproximação entre os dois países, por meio da educação. "A fronteira é tão perto, mas o conhecimento da realidade de cada um

acaba sendo tão distante, e é aí que entram as vantagens do programa” (Brasil/MEC, 2018).

Em 2007, foi apresentado o modelo de ensino comum para zona de fronteira, a partir do desenvolvimento de um programa para a Educação Intercultural, com ênfase no ensino do português e do espanhol. Esse modelo buscou permitir, organizar e fomentar a interação entre os agentes educacionais e as comunidades educativas envolvidas, de tal maneira a propiciar o conhecimento do outro e a superação dos entraves ao contato e ao aprendizado (Lorezentti; Torcato, 2016, p.85).

Dessa forma, o professor se constituiu como modelo vivo da cultura do outro país, não apenas ensinando línguas, mas promovendo a intercompreensão e o diálogo intercultural.

Posteriormente, a partir de 2008, “a parceria foi ampliada aos demais países partícipes do Mercosul: Paraguai, Uruguai e Venezuela, sendo este último, naquela época já em processo de adesão” (Sagaz, 2013, p.43).

O primeiro intercâmbio entre Brasil e Paraguai foi entre as cidades de Ponta Porã/MS e Pedro Juan Caballero/PY. Integrava-se não apenas o bilinguismo, que é a qualidade ou condição de bilíngue, mas o multilinguismo, que implica no domínio e conhecimento de duas ou mais línguas pelo mesmo falante.

Desde aquele começo em 2005 até hoje, o Programa vem sofrendo várias mudanças: do lado brasileiro, algumas escolas deixaram de integrá-lo, outras tantas foram inseridas; e o Programa mudou de status (deixou de ser projeto para tornar-se programa) para o Governo Federal. Do lado argentino, as autoridades que originalmente o sustentaram já não estão à frente dos ministérios e das secretarias, mudando do âmbito nacional (federal) para o provincial, sendo mais estável o elenco das escolas envolvidas. Todas essas circunstâncias fazem com que o andamento fique cada vez mais nas mãos dos protagonistas locais e que a percepção do espaço fronteiriço trabalhado nas ações seja mais a vivida por eles do que a caracterizada pelos documentos oficiais (Lorezentti; Torcato, 2016, p.86).

Como citado por Lorezentti e Torcato (2016), em 2005, o Projeto Escola Intercultural Bilíngue de Fronteira (PEIBF) passa a se chamar Programa Escola Intercultural Bilíngue de Fronteira (PEIBF). Em 2012, depois de uma nova alteração política, passa a se chamar Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF), constituindo-se, a partir dessa data, um programa oficial do Ministério da Educação no Brasil, pela portaria n.º 798, de 19 de junho de 2012.

Após a incorporação das Universidades na gestão do projeto, em 2014, foram

ofertadas 2.110 vagas em cursos de formação continuada voltadas para professores. Os cursos são ofertados pelas 12 universidades federais parceiras do programa: do Pampa (Unipampa), de Santa Maria (UFSM), do Rio Grande do Sul (UFRGS), de Pelotas (Ufpel), de Mato Grosso do Sul (UFMS), da Integração Latino-Americana (UNILA), da Grande Dourados (UFGD), do Rio Grande (FURG), de Roraima (UFRR), da Fronteira Sul (UFFS), do Amazonas (UFAM) e do Acre (UFAC) (MEC, 2018).

Sobre o assunto, Bueno (2019) menciona um estudo realizado em sua pesquisa de campo, a partir da realidade do PEIF entre Brasil e Uruguai. A autora cita que a “efetivação do *cruces*⁴ representou um despertar dos estudantes por conhecer outra língua até então desconhecida ou conhecida apenas na oralidade” (Bueno, 2019, p. 102). Sendo assim, o intercâmbio a ser promovido pelo Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF) se tornava desafiador por aflorar o imaginário dos participantes e, também, desmistificar alguns preconceitos já enraizados na cultura fronteiriça.

De acordo com Souza e Albuquerque (2019), o PEIF, em sua proposta pedagógica, visava construir uma aproximação de métodos e conteúdo na prática educativa dos docentes transfronteiriços. No primeiro ano de seu funcionamento, o objetivo era trabalhar a cultura e os costumes do país vizinho. Os docentes investigavam sobre danças, músicas, folclore, vestimentas tradicionais ou comidas de cada nação e trabalhavam na sala de aula da escola da cidade vizinha.

Um benefício do PEIF era a aproximação entre os países, gerando afetividade e conhecimento cultural do país vizinho, que integravam realidades distantes. Uma aula em outro idioma era a oportunidade de ter maior conhecimento da língua, da história e da cultura do país envolvido no programa. Todo esse contexto envolve a possibilidade de trabalhar a educação, os hábitos fronteiriços e as limitações enfrentadas por docentes e escolas, diante desse recorte territorial, que se tratava da “fronteira seca”⁵. Com a integração da nova metodologia de ensino houve muitos desafios aos docentes na construção da aula e na dificuldade de adaptação. Esse impacto nas escolas teve de ter uma atenção, assim como relata Carvalho (2011).

⁴ Cruces significa cruzar a fronteira. Essa ação era realizada entre os professores brasileiros e do país estrangeiro, quando se deslocavam para atender as escolas vinculadas ao programa PEIBF.

⁵ Fronteira seca: Trata-se de uma linha imaginária, ou um marco histórico ou geográfico que separa duas ou mais nações. Consiste em um marco divisório entre dois países, sem a presença de rio ou lago.

É importante destacarmos também as primeiras impressões de ambas as equipes pedagógicas sobre as escolas que atuavam. O relatório que detalha o primeiro encontro das professoras argentinas com a escola brasileira e vice-versa aponta percepções diferentes sobre as instituições e as práticas pedagógicas encontradas em cada território. Enquanto as professoras argentinas se surpreendiam com a estrutura física e de recursos da escola brasileira, as professoras brasileiras se mostravam preocupadas em encontrar uma escola que não oferecia nenhum recurso pedagógico além do giz e da lousa. Se para as professoras argentinas, as crianças da escola brasileira eram ruidosas, desorganizadas e agitadas, para as docentes brasileiras as crianças argentinas eram apáticas, tristes e “muito pobres”. Para as professoras argentinas, as aulas observadas na escola brasileira não priorizavam a concentração e a realização de tarefas, e para as professoras brasileiras, as aulas das docentes argentinas eram “tradicionais” e metódicas. Essas impressões revelam que além de lidarem com culturas e identidades diversas, as professoras também teriam que enfrentar culturas escolares diferentes (Carvalho, 2011, p.88).

O interessante, no assunto apresentado por Carvalho (2011), é que a dinâmica do relacionamento entre pessoas, países, histórias e culturas distintas, passa pelo relacionamento entre territorialidades do saber e do ser, ou seja, implica nas concepções de mundos, nos conhecimentos e métodos próprios que cada qual está habituado e, principalmente, implica nas culturas escolares e suas particularidades.

Na questão das instituições e culturas próprias, Nóvoa (1998) diz que as escolas são um tipo de instituição muito particular, que não podem ser pensadas como fábricas ou oficinas: a educação não tolera a simplificação do ser humano. Seu funcionamento de tomada de decisões é peculiar. Sendo assim, a cultura perpassa todas as ações do cotidiano escolar, seja na influência sobre seus ritos, e sua linguagem, ou ainda na determinação e formas de organização e gestão escolar e sistemas curriculares (Nóvoa, 1998, p.16).

Inicialmente, quando se tratava do Projeto, o mesmo visava promover o espanhol e português através de uma política linguística com foco no ensino bilíngue e nos intercâmbios culturais entre Argentina e Brasil. As escolas de Bernardo de Irigoyen (Misiones, Argentina), e Uruguiana (Rio Grande do Sul, Brasil) e Paso de los Libres (Corrientes, Argentina) foram as que começaram o intercâmbio. Depois incluiu-se a cidade de Foz do Iguaçu, no Brasil, e a cidade de Puerto Iguazú na Argentina.

Em 2009, passou a ser efetivado em cidades gêmeas⁶ entre o Brasil e quatro países vizinhos: Uruguai, Argentina, Paraguai e Venezuela, contemplando 13 escolas

⁶ São consideradas cidades-gêmeas os municípios que sejam cortados pela linha de fronteira, seca ou fluvial, articulada ou não por obras de infraestrutura, e que apresentem grande potencial de integração econômica, social e cultural com a cidade do país vizinho.

brasileiras e 13 das nações limítrofes. Até 2019, o Programa contava com 16 instituições educacionais brasileiras e 16 das nações vizinhas citadas e da Bolívia, totalizando 32 escolas (Sousa; Albuquerque, 2019).

O Programa recebeu verbas governamentais, custeado pela Lei Orçamentária Anual (LOA) e com bolsas de pesquisas aos professores para a prática das aulas, atingindo um nível nacional. Dados do portal do Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística (IPOL), que coordenou o programa no lado do Brasil, mostram que as Escolas de Fronteira reúnem cinco países: Brasil, Argentina, Uruguai, Paraguai e Venezuela. No conjunto, eram 24 escolas de 20 cidades. Participam das atividades 60 professores e cerca de 4 mil alunos de 111 turmas do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental.

Como dito em outros momentos, o Projeto passou por algumas mudanças. A partir de 2015, o Programa perdeu forças devido à queda e cortes orçamentários, sendo impactado por fatores políticos e econômicos, especialmente, durante a crise no governo da ex-presidenta, Dilma Rousseff (2011-2016). Essa conjuntura resultou na diminuição da frequência dos "cruces", conhecidos como a travessia entre as zonas de fronteira, e os docentes deixaram de receber os estudos e conhecimentos necessários, impactando negativamente a qualidade e a execução original do Programa.

Em algumas pesquisas que trazem como foco o PEIBF, entre elas, cita-se os trabalhos de Lorenzetti e Torcato (2016), Fernandes (2013), Bueno e Souza (2021), observa-se que as mudanças ocorridas ao longo dos anos acarretaram um desvio no foco inicial do Programa PEIF. Nas palavras de Lorenzetti e Torcato (2016), professores que deveriam estar executando as atividades do Programa, haviam sido desviados dessa função exercendo outros tipos de funções, como dar aulas para grupos de alunos com dificuldades de aprendizagem (Lorenzetti; Torcato, 2016. p.94).

A falta de verbas e o suporte necessário para dar continuidade às ações educacionais propostas pelo PEIF foi evidenciado por meio de entrevistas realizadas por Bueno e Souza (2021) com ex-colaboradores. Para esses autores, o Programa apresentou lacunas, apesar de suas perspectivas inovadoras, como a proposta dos intercâmbios "cruce" para construir a identidade fronteiriça por meio da interculturalidade. Por outro lado, Bueno e Souza (2021) esclarecem que os entraves se relacionam a:

[...] dificuldade de apresentar as ações do PEIF no âmbito do Mercosul desenvolvidas pelas escolas que realizaram a adesão. Houve, ainda, um grande desafio para a efetiva implementação do PEIF, o *financiamento*. No âmbito do MEC foram apresentadas dificuldades para se definir a fonte dos recursos a serem destinados ao Programa (Bueno; Souza, 2021, p. 16, grifo nosso).

Com a execução do PEIF, a proposta era desenvolver o Ensino via Projetos de Aprendizagem (EPA), pelo qual os estudantes participavam de projetos bilíngues, com atividades em língua portuguesa e língua espanhola, de acordo com o nível de conhecimento do idioma e em consonância com o planejamento realizado pelos docentes. Os projetos de aprendizagem deveriam partir do interesse dos estudantes envolvidos e com o consenso dos docentes, ou seja, propunham o desenvolvimento da escola reflexiva (Bueno, 2019, p.170).

Diante da nova realidade, o ensino via Projetos de Aprendizagem (EPA) foi o caminho a ser tomado para a continuação desse trabalho nas escolas, conforme menciona Bueno (2019).

Essa evidência acena para uma inconsistência nas ações governamentais, pois não foi informado oficialmente o encerramento do PEIF. Destaca-se que a finalização do Programa não veio por meio da revogação da Portaria n.º 798/2012, nem por outro documento oficial, apenas houve o corte dos recursos financeiros ao PEIF (Bueno, 2019, p.148).

PEIBF apresentou pontos que poderiam ter avançado, se tivesse os recursos necessários e acompanhamento do Ministério da Educação (MEC), abrangendo realmente uma política educacional de fronteira. De acordo com as pesquisas bibliográficas levantadas até o momento, é possível observar que o Programa e sua metodologia de *cruces* tem a finalidade de expandir saberes e apreciar outros saberes. Além disso, tem sido um Projeto inovador que pode organizar e se estruturar, de acordo com as dinâmicas e particularidades das diversas fronteiras, enriquecendo o convívio intercultural entre povos de diferentes perspectivas de vida.

1.2 A dinâmica do Ensino via Projetos de Aprendizagem (EPA)

Neste espaço, abordaremos as questões relacionadas ao Ensino, por meio de Projetos de Aprendizagem (EPA), explorando sua metodologia, bem como as complexidades bilíngues e multilíngues envolvidas neste Projeto Intercultural. O objetivo é compreender as principais demandas relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem. O Ensino via Projetos de Aprendizagem (EPA) representa, em certa medida, uma continuidade da ideia original do Projeto Escola Intercultural Bilíngue de Fronteira (PEIBF), posteriormente denominado Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF).

Começamos sinalizando os objetivos em comum que permaneceram nesses projetos ou programas no decorrer destes anos. Assim, tratar-se-á neste tópico da continuidade do PEIBF, denominado atualmente de Ensino via Projetos de Aprendizagem EPA. Entretanto, não está em funcionamento.

Um dos primeiros elementos a serem destacados é o objetivo do diálogo intercultural bi/multilinguismo nas regiões fronteiriças do Brasil. A metodologia adotada visava oportunizar maior participação e envolvimento de estudantes, docentes e gestores escolares com rotinas de aprendizagem fronteiriças que chamam por vezes de escolas espelhos.

Entretanto, quando a abordagem se concentra apenas na parte teórica e na formação continuada, sem o *cruces* - o intercâmbio prático e a troca de conhecimentos no campo -, o ensino intercultural perde sua força. A dinâmica dialógica do ensino entre fronteiras essencialmente consiste no intercâmbio que ocorre entre elas.

Segundo Bueno (2019), os encontros e dinâmicas eram recorrentes entre países de fronteira é o fato consequente do desligamento de escolas brasileiras e paraguaias do PEIF. Como resultado, o programa na época, prosseguiu apenas com cursos de formação para os docentes de algumas escolas brasileiras. Essa alternativa foi adotada para que, por meio das formações, os professores pudessem desenvolver novas estratégias metodológicas, considerando a presença dos estudantes paraguaios em salas de aula brasileiras e reconhecendo a diversidade cultural presente na fronteira (Bueno, 2019).

Considerando as pesquisas realizadas por Bueno (2019), referente à temática

aqui tratada, apresenta-se informações relevantes da autora que contribuem com essa pesquisa e com levantamentos de dados:

Segundo a Secretária de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação, o PEIF foi desenvolvido em 11 municípios, 17 unidades de ensino brasileiras 7,5 mil estudantes dos anos iniciais e do ensino fundamental, 250 professores, 10 universidades federais (UNIPAMPA, UFSM, UFRGS, UFPEL, UFMS, UNILA, UFGD, FURG, UFRR, UFFS) e em 15 unidades de ensino da Argentina, Bolívia, Paraguai, Uruguai e Venezuela (Schickling, 2015, p. 6).

Eram as universidades das regiões de fronteiras que atendiam estudantes/docentes dos municípios que fazem divisa com países fronteiriços. Eram nesses espaços educacionais que os campos de saberes se encontravam, na dinâmica da troca de conhecimentos e linguagens, pois são importantes para abrirem as portas para que a interculturalidade aconteça de forma crítica e consistente.

Nessa perspectiva, o Ensino via Projetos de Aprendizagem (EPA), sugere, em seu contexto metodológico, a escolha de temas a serem desenvolvidos localmente, por turma ou por escola, conforme se considere mais oportuno e conforme as diferentes realidades das escolas em questão (Bueno, 2019). Isso implica dizer que as escolas ou turmas diferentes poderiam realizar projetos diferentes entre si sem perder de vista os objetivos ligados tanto ao aprendizado das habilidades escolares associadas ao avanço do letramento, a interculturalidade e ao manejo das duas línguas (Brasil, 2008, p. 27).

Em análise, esse tipo de metodologia previa a participação dos estudantes em atividades a serem realizadas nas línguas que transitam na escola e, principalmente, por meio de mapas conceituais. A dinâmica de mapa conceitual é uma forma dos estudantes opinarem e interagirem com as atividades propostas em sala de aula (Schickling; Bueno, 2015).

Interessante ressaltar que o intuito do ensino entre as fronteiras fazia parte das respostas às demandas que emergiram e, ainda, emergem no processo de inclusão e acolhimento dos estudantes transfronteiriços, uma vez que a maioria dos professores brasileiros, apesar de morarem na fronteira de um país de língua espanhola, não possuem o domínio da língua para orientar seus estudantes (Santos, 2020). Por vezes, esses estudantes ficam submetidos a uma prática pedagógica que não contribui para incluí-los ao grupo da sala.

As ações mencionadas são frequentes em escolas brasileiras nas regiões de

fronteira. Um exemplo ilustrativo, semelhante ao abordado por Santos (2020), é a do município de Sete Quedas, Mato Grosso do Sul, que faz fronteira seca com o município de Pindoty Porã, no Paraguai.

As escolas de Sete Quedas recebem estudantes do país vizinho, Paraguai, que são falantes da língua espanhola e guarani. Muitos desses estudantes frequentam as escolas paraguaias por um período e, em determinada turma/ano escolar, migram para o Brasil. Ao serem matriculados em escolas brasileiras, frequentemente, não conseguem acompanhar a turma à qual foram designados. Isso ocorre, em grande parte, devido à falta de domínio da língua espanhola por parte dos docentes e à falta de conhecimento sobre o sistema educacional no país vizinho.

A ausência desse intercâmbio de conhecimentos prejudica, de certa forma, o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes e coloca os docentes em uma posição desafiadora sem o suporte adequado para lidar com essa questão. Além disso, esse dinâmico processo linguístico afeta não apenas os estudantes provenientes do Paraguai, mas também estudantes indígenas das aldeias próximas, da faixa de fronteira e de outros lugares, cuja língua materna é o Guarani. Geralmente, dentro do ensino intercultural bilíngue nas escolas indígenas, o ensino na língua materna é até o 3º ano, e a partir do 4º ano estudam também a língua portuguesa.

Esses são fatores a serem observados não apenas em termos linguísticos, mas também em aspectos históricos e culturais de cada povo. Portanto, a abordagem da escola situada na fronteira envolve identificar e compreender a presença desses estudantes nesses espaços de ensino, conhecendo suas histórias e necessidades. A interculturalidade requer essa compreensão, não apenas dando voz a essas pessoas, mas também ouvindo-as.

Os diferentes grupos da nossa sociedade, trazem bagagem enriquecedora que deixamos passar pelo simples fato de não compreender, ou ainda negar a diversidade étnica, histórica e cultural do nosso próprio país. Sendo assim, o processo de ensino deve partir dos contextos e realidades em que as escolas se encontram inseridas, e assim interagir-se com as realidades e contextos do entorno.

Conforme a situação apresentada, o Ensino via Projeto de Aprendizagem possibilita a dinâmica multilinguística, a sociabilidade e a interculturalidade de forma íntegra entre as pessoas. Outro exemplo é exposto no artigo “A construção e a prática

do programa bilíngue em região de fronteira internacional Brasil-Argentina”, de Bianchezzi (2012), no qual se esclarece que a cada Projeto Bilíngue realizado na escola, observou-se o entusiasmo dos estudantes, o prazer em fazer parte de acontecimentos, sendo sujeitos elaboradores e construtores de suas histórias, de seus conhecimentos e das suas comunidades. “São esses sentimentos de valorização do ter capacidade/habilidade, do fazer participando e aprendendo e do acontecer na coletividade que fazem a diferença da contribuição da educação na formação humana” (Bianchezzi *et al.*, 2012, p.25).

Os Projetos de ensino eram fundamentais para o desenvolvimento dos estudantes. As propostas necessitavam estar alinhadas aos currículos escolares e aos Projetos Políticos Pedagógicos de cada escola, a fim de incluírem o direito desses estudantes, vindouros da fronteira, para ocuparem os espaços de ensino nas escolas brasileiras, bem como em universidades. Um exemplo de interculturalidade e bi/multiculturalismo ocorre na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), situada no município de Foz do Iguaçu (Paraná/Brasil), cidade da tríplice fronteira com Ciudad del Este (Paraguai) e Puerto Iguazú (Argentina), que recebe estudantes dos mais diferentes países

A UNILA recebe estudantes e docentes de todos os países da América Latina, colocando em prática a troca de conhecimentos e saberes diversos. Assim como essa Instituição, as escolas públicas estaduais e municipais recebem estudantes dos países vizinhos, situações típicas de fronteira.

A este capítulo se une estudos e alguns exemplos pertinentes recorrentes das regiões de fronteira, no intuito de enfatizar a necessidade de uma política educacional atuante nas regiões fronteiriças, e o quanto o ensino pode ser melhor a partir de políticas públicas que visam de fato o ensino bi/multilinguístico e sua interculturalidade. Nessa direção, o objetivo da seção seguinte, trata de debater o quadro político linguístico educacional brasileiro, em suas fissuras e complexidades que se põem diante da realidade diversa com a qual urge lidar com a diversidade.

1.3 Campo das políticas linguísticas para regiões de fronteira no Brasil

Inicia-se esta seção trazendo de forma sucinta uma noção de fronteira. Conforme Pesavento (2004), nos últimos anos, o mundo tem assistido o derrubar de

fronteiras e o erguimento de outras. “Entre o local e o global, o nascer de novas figuras de identidade, a construir novos pertencimentos, produziram, conseqüentemente, novos recortes e separações” (Pesavento, 2004, p. 9).

E, suporta-se, como bem ressalta a autora, múltiplas identidades, pois somos sempre estrangeiros com relação a alguém ou alguma coisa. “A queda do muro e o desmembramento do leste europeu, por um lado, a criação do Mercosul, por outro, redesenharam as construções de pertencimento em um mundo globalizado” (Pesavento, 2004, p. 9).

Pesavento (2004), salienta que o paradoxo da contemporaneidade há uma tendência de pensar as fronteiras a partir de uma concepção que se ancora na territorialidade e se desdobra no político. Entretanto, são diversas as ações, situações e assuntos que transitam por essas fronteiras, a começar pelo contexto linguístico.

Segundo o Ministério da Integração Regional no que tange a fronteira, o Brasil possui uma abrangência territorial de 150 km de largura ao longo de 15.719 km, e abrange 11 unidades da Federação, sendo 588 municípios que reúnem aproximadamente 10 milhões de habitantes, dos quais 432 estão inteiramente dentro da faixa e 156 parcialmente. Outra peculiaridade é que dois terços de toda a extensão da faixa de fronteira ficam na Região Norte, com destaque para os estados do Amazonas e do Acre. As regiões Sul e Centro-Oeste também têm terras situadas na área fronteira, conforme o Censo de 2022 (IBGE, 2022). Sendo assim, a faixa de fronteira conta com dez países que compõem a América do Sul, sendo que no Brasil há 28 cidades-gêmeas.

Essas cidades fronteiriças podem apresentar diferentes níveis de integração, ser uma fronteira seca ou fluvial e ter passado por diferentes processos históricos. Portanto, a concepção de fronteira pode ser entendida como uma linha geopolítica, construída de maneira concreta, um espaço físico definido, ou ainda, apresentar um conjunto de múltiplas relações econômicas, sociais, políticas, culturais e muitas outras.

O Brasil possui 8.516.000 km², o que denota ser um país de dimensões continentais, fazendo fronteira com 10 vizinhos da América do Sul: Uruguai, Argentina, Paraguai, Bolívia, Peru, Colômbia, Venezuela, Guiana, Suriname e Guiana Francesa (IBGE, 2022). Os municípios da faixa de fronteira estão sob legislação específica para áreas de segurança nacional (Lei nº 6.634 /1979, regulamentada pelo Decreto Nº 85.064/1980), que estabelece auxílios financeiros específicos por parte do

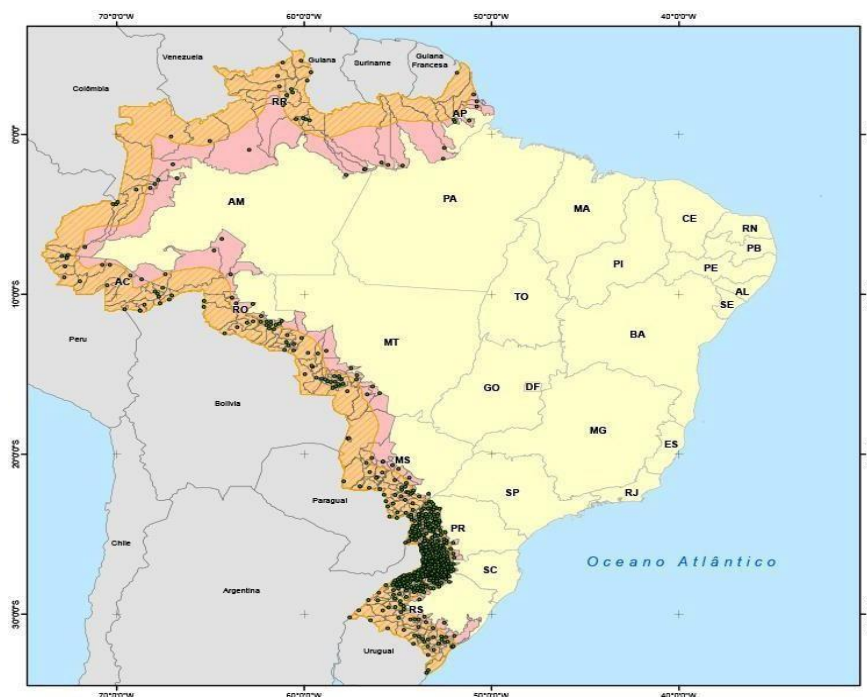
Governo Federal.

A situação é peculiar, pois integra, aproxima e faz interagir, pela realidade de uma certa fronteira, os povos do chamado Mercosul. “A região do chamado Mercosul, bem o sabemos, combina o tradicional recorte das fronteiras geopolíticas com a condição peculiar de ser fronteira viva, de contato direto entre os povos” (Pesavento, 2004, p. 9). Estamos em um mundo globalizado, com histórias em comum e diferentes.

[...] temos uma história em comum, de guerras e amores, de vitórias e derrotas, de experiências políticas nem tão salutares assim, de tragédias e piadas, de costumes e usos, desde os alimentares ao ritmo da música, de clima e de vento, de inverno e de frio, a compartilhar heroicamente este extremo da América do Sul. Estamos bem enquanto fronteira cultural que possibilita coesão social e reconhecimento entre nós mesmos, a desafiar, com nossa maneira próxima de pensar, ser e expressar-se, os demais (Pesavento, 2004, p. 12).

Como salienta a autora, são inúmeras histórias e vivências que se cruzam com os países vizinhos, sendo também, diferentes modos de pensar, ver, existir e sentir essas histórias vividas. O essencial é o relacionamento que se estabelece entre os diferentes povos, saberes e culturas. Nessa perspectiva, apresentamos um mapa das regiões fronteiriças do Brasil, para uma compreensão dos espaços em que percorrem as dinâmicas com os países de língua espanhola. São estes: Argentina, Bolívia, Colômbia, Paraguai, Peru, Uruguai e Venezuela. Nesses espaços, pode-se dizer que a realidade se efetiva em situações de contatos linguísticos às quais se somam aos encontros de ordem sociocultural e sociolinguística.

Mapa 2 - Regiões de fronteiras



Fonte: BRASIL-IBGE (2021)

Por muito tempo o ensino de línguas esteve historicamente aliado a uma visão neutra das práticas educativas e discursivas, pois era geralmente associado apenas ao sentido de uma abordagem prática comunicativa, sem ampliar o repertório ao sentido de transmitir os conhecimentos linguísticos e culturais aos estudantes. Digamos que era, portanto, uma problemática a ser tratada dentro dos espaços de ensino, uma vez que o diálogo linguístico se estabelece com as problemáticas sociais, discursivas, políticas e locais que as envolvem.

Ao se pensar o ensino de uma outra língua, idioma falado entre fronteiras, apresenta-se como fundamental tratar do modo como se dão as relações entre as pessoas que vivem nas fronteiras. A relação não é apenas de uma língua/idioma diferente, mas o conjunto de fatores que envolvem essa outra língua/ idioma carregado de valores, sentidos, costumes, expressões, modos de ser, pensar, agir, expressar-se e existir quanto às nacionalidades.

Nesta análise, a abordagem comunicativa deve tratar em suas práticas educacionais dos contextos geopolíticos marginalizados. Ou seja, num campo que se permita o entendimento de que a língua de um povo é poder, indo além da mera capacidade do ser humano se comunicar. O planejamento linguístico é fundamental,

pois, permite as tomadas de decisões em relação à aprendizagem e o desenvolvimento de outro idioma.

Igualmente, o programa de línguas procura de certo modo entender e estabelecer as políticas linguísticas de fronteiras. A política linguística está relacionada às decisões a respeito do uso de uma língua, à opção por determinada língua em determinado contexto. Quando se fala de política linguística, fala-se de um conjunto de tomadas de escolhas conscientes referentes às relações entre língua(s) e vida social (Calvet, 2002, p.145).

Mas quando se trata da questão da fronteira, é fundamental adotar uma política que faça com que a maior parte das pessoas se sintam em casa. Toda política precisa ser implementada, e isso se faz com planejamento das políticas linguísticas e medidas governamentais ou institucionais, que visam a fomentar a vitalidade e a manutenção de uma variedade linguística e/ou a sua padronização. “O bilinguismo não está relacionado apenas a indivíduos, família ou comunidade. Está ligado direta ou indiretamente à política da(s) nação(ões)” (Canete; Kersch, 2012, p.109).

Nas palavras de Canete e Kersch (2012), todos os estudantes, gestores, docentes, entre outras pessoas envolvidas no processo de ensino, precisam se conscientizar de que educação bilíngue se dá além da sala de aula, dada a complexidade do processo. Diz ainda que “as línguas não são somente instrumentos objetivos e socialmente neutros que transmitem um significado, mas também estão relacionadas com as identidades dos grupos sociais ou étnicos” (Canete; Kersch, 2012, p. 106).

Por sua vez, as atitudes linguísticas mudam, como aquelas que são aprendidas socialmente e construídas na interação face a face. Essas atitudes estão ligadas à questão da identidade em constante mudança. Portanto, podemos dizer que é por meio das relações/trocas que constituímos as inter-relações entre língua, cultura e identidade, e ainda, criamos uma impressão de nós mesmos. E, é na e pela linguagem que comunicamos nossa identidade aos outros, dentro e fora do(s) grupo(s) a que pertencemos (Hall, 2005). “A língua que falamos, portanto, nos identifica com nossa origem, nossa história, nossa cultura, com o grupo a que pertencemos” (Canete; Kersch, 2012, p.107).

Em relação às decisões e intervenções sobre as línguas na educação, de maneira geral, estão atreladas as ideologias linguísticas, relacionadas às suas diversidades e

formas de intervenção dos sistemas educacionais. Sendo assim, são organizadas em torno dos conhecimentos e dos valores atribuídos a elas na sociedade.

No caso do Brasil, o trilhar desse caminho é de certo modo recente, o que implica na necessidade de intensificar discussões e reflexões que possam avançar em prol da proposição e consolidação de políticas linguísticas-educacionais que venham a incluir (e não excluir) lugares para outras línguas e, por conseguinte, para outras formas de construção de saber, para outras culturas e identidades (Berger, 2017, p.57).

Diante do exposto, é fundamental considerar essa discussão, a fim de pensar meios e estratégias de políticas públicas de ações práticas que lidam com a presença de outros idiomas nos espaços escolares, bem como a gestão dos seus lugares nos currículos, na formação de professores. E, assim efetivar de forma prática as demandas das políticas linguísticas-educacionais brasileiras, superando os desafios.

Um destes desafios a ser encarado é a construção de saberes necessários à consolidação de sociedades plurais, ou seja, uma política linguística voltada a um processo multilíngue e as diversas situações de uso em que se encontram. Nessa conjuntura, as propostas linguísticas necessitam de planejamentos de programas de educação intercultural e bi/multilíngue no país (Berger, 2017).

Os estudos sobre o assunto têm demonstrado inúmeros desafios no âmbito da política e planejamento linguístico educacional e, por isso, exigem discussão sistemática em diferentes esferas para construir novas formas de encarar e tornar visível a presença de diversas línguas na sociedade, construindo pontes para a conformação de novos saberes.

Igualmente, os Programas de ensino intercultural bilíngues apresentados nesta pesquisa, abrangem formas educacionais possíveis e propícias às regiões de fronteiras no Brasil, principalmente, quando alcança a interatividade de campo e contato direto com as linguagens, histórias e culturas dos diferentes povos que transitam pela fronteira.

No quadro 1 é possível conhecer as escolas que participaram do PEIBF no ano de 2012, bem como o município de localização dessas escolas, Estados e os países de origem.

Quadro 1 - Escolas participantes do PEIBF no ano de 2012

Nº	País	UF/Depto	Município	Escolas Parceiras - Nome da Escola
01	Brasil	Rio Grande do Sul	Uruguaiana	Escola Municipal de Ensino Fundamental do Complexo Escolar Elvira Ceratti – CAIC
	Argentina	Corrientes	Paso de los Libres	Escuela Vicente Verón
02	Brasil	Rio Grande do Sul	São Borja	E. M. E. F. Aparício Mariense
	Argentina	Corrientes	Santo Tomé	Escuela Nº 554 Josefa Fernandez dos Santos
03	Brasil	Rio Grande do Sul	São Borja	Escola Municipal de Ensino Fundamental República Argentina
	Argentina	Corrientes	Santo Tomé	Escuela Nº 484 Estados Unidos do Brasil
04	Brasil	Rio Grande do Sul	Itaqui	Escola Municipal de Ensino Fundamental Vicente Solés
	Argentina	Corrientes	Alvear	Escuela del Montes (Nº 123)
05	Brasil	Rio Grande do Sul	Itaqui	Escola Municipal de Ensino Fundamental Otávio Silveira
	Argentina	Corrientes	La Cruz	Escuela Gobierno de Tierra del Fuego (Nº478)
06	Brasil	Santa Catarina	Dionísio Cerqueira	Escola de Educação Básica Dr. Theodureto Carlos de Faria Souto
	Argentina	Misiones	Bernardo de Irigoyen	Escuela Intercultural Bilingüe Nº 1
07	Brasil	Paraná	Foz do Iguaçu	E. M. Adele Zanotto Scalco
	Argentina	Misiones	Puerto Iguazú	Escuela Bilingüe Intercultural Nº 2 (Nº 164)
08	Brasil	Rio Grande do Sul	Chuí	Escola Municipal General Artigas
	Uruguai	Rocha	Chuy	Escuela Nº28
09	Brasil	Rio Grande do Sul	Jaguarão	E. M. Marcílio Dias
	Uruguai	Rocha	Rio Branco	Escuela Nº12
10	Brasil	Rio Grande do Sul	Jaguarão	Escola Municipal Dr. Fernando Corrêa Ribas
	Uruguai	Rocha	Rio Branco	Escuela Nº 05
11	Brasil	Mato Grosso do Sul	Ponta Porã	Escola Estadual João Brembatti Calvoso
	Paraguai	Amambai	Pedro Juan Caballero	Educación Básica Nº 1332 Generación de la Paz
12	Brasil	Roraima	Pacaraima	Escola Municipal Casimiro de Abreu
	Venezuela	Bolívar	Santa Elena de Uairén	Escuela Integral Bolivariana San Antonio de Morichal
13	Brasil	Roraima	Pacaraima	Escola Municipal Alcides da Conceição Lima
	Venezuela	Bolívar	Santa Elena de Uairén	Escuela Integral Bolivariana El Salto

Fonte: Silva (2023, p. 23)

A partir do quadro apresentado acima, é possível identificar que no ano de 2012 obteve-se um total de treze escolas brasileiras que aderiram ao Programa Escola Intercultural de Fronteira (PEIF), sete escolas da Argentina, três do Uruguai, duas da Venezuela e uma do Paraguai. Dentre os estados brasileiros foram encontradas oito

escolas, localizadas em Rio Grande do Sul; duas em Roraima; uma no Mato Grosso do Sul, uma no Paraná e outra em Santa Catarina. Na Argentina, três no departamento de Corrientes e duas em Misiones. Já no Uruguai, foram localizadas duas em Rocha, na Venezuela, encontravam-se duas escolas no departamento de Bolívar, e apenas uma em Amambay na região do Paraguai.

No quadro é possível também obter a relação dos nomes das escolas e dos municípios que aderiram ao Programa. Assim, apreendemos que há um esforço de implementação de uma política linguística nestes territórios, que precisam considerar a diversidade linguística da comunidade, resumindo-se ao ensino de língua portuguesa e língua espanhola, o que demonstra uma necessidade de se ampliar a discussão para o desenvolvimento de uma política curricular (Silva, 2013, p. 209).

Dentro do viés de políticas linguísticas de fronteira, e observando que dois terços de toda a extensão da faixa de fronteira ficam na Região Norte, com destaque para os estados do Amazonas e do Acre, observa-se que o programa atuou de forma predominante na região Sul do Brasil.

A atuação com maior ênfase na região Sul acontece por iniciar-se os acordos bilaterais nessa região, tal como entre Brasil-Argentina, no âmbito do Mercosul. E, por alinhar-se aos objetivos iniciais o intercâmbio das relações de fronteira não somente para questões linguísticas e culturais, mas também as questões econômicas do país. Nesse sentido, alinhava-se a intenção de promover exportações, facilitando o mercado global.

Com o passar dos anos o programa foi expandindo para outras regiões. Entretanto, muito antes de ocorrer a implantação do programa nas demais regiões do Brasil, o mesmo sofreu interrupção devido à mudança de governo e a redução/corte de verbas, não sendo suficientes para suprir as necessidades de implantação e implementação do programa.

Portanto, o transitar na fronteira consiste não apenas no espaço de ir e vir, mas num conjunto de relações como um todo. Sejam elas econômicas, culturais e linguísticas entre os países fronteiriços. O ir e vir incidem nas relações e na ocupação do ensino educacional como meio possível do diálogo intercultural entre diversidades, conhecimentos, modos de ser, agir, pensar e falar. Logo, é de fundamental importância, a efetividade de políticas linguísticas para regiões de fronteira no Brasil.

1.4 Língua e cultura no contexto das fronteiras geográficas

Ambas as línguas, tanto o espanhol quanto o português são desenvolvidas primeiro pela fala e, posteriormente, pela leitura e escrita. Ocorre dessa forma o que chamamos de sistema de linguagem. Uma vez que a linguagem nos remete à comunicação que pode ser produzida através de uma mensagem. Nessa comunicação o indivíduo faz uso de elementos linguísticos necessários ao entendimento. Um dos códigos mais utilizados para comunicar-se é a língua, já que é o acordo social da linguagem feita por uma determinada sociedade.

Dentre os elementos que envolvem a comunicação, existe o emissor e o receptor. O primeiro é aquele que envia a mensagem, no caso, o falante. O receptor é a pessoa que recebe a mensagem, ou seja, o ouvinte. Mas, para que haja de fato comunicação e compreensão entre ambos, é fundamental que conheçam o código utilizado para transmitir a mensagem, nesse caso, a língua/idioma, deve ser compreensível tanto para quem emite quanto para quem recebe a mensagem.

Ao se tratar do lugar em que os interlocutores estão inseridos, no qual vivenciam uma fronteira geográfica, linguística e cultural, se faz necessário construir ou, ainda, reconstruir uma linha de comunicação, evidenciando o contexto linguístico no qual estão inseridos. Esse contexto, no caso de PEIBIF, diz respeito predominantemente ao ensino da língua portuguesa e língua espanhola nos espaços escolares.

Quando o PEIBIF apresenta a possibilidade de mudanças, proporciona também novos olhares e novas formas de aprendizagem, pelo qual o docente não pode ficar de fora e tão pouco estacionar-se no tempo e no espaço. Sendo assim, a construção e reconstrução das aulas iniciavam-se e protagonizavam-se de forma intercultural.

O docente ao sentir necessidade de interagir com as mudanças e fazer delas um espaço de produção e reprodução, fizeram um bom uso do Programa, no processo de ensino língua portuguesa e espanhola, pois o docente pode refletir o contexto intercultural e interdisciplinar, abrangendo a leitura e a escrita para diversas disciplinas. Entendemos, nesse contexto, que o ensino de línguas em região de fronteira é fortemente marcado por relações históricas e culturais. Essas relações constituem as línguas e os sujeitos, uma vez que sujeitos habitam esse espaço. O que permite dizer

que o sujeito é um lugar de significação historicamente constituído (Silva; Bressanin, 2017, p. 315).

Entretanto, ao abordarmos o termo cultura percebemos que se trata de um tema que envolve comportamentos cheios de histórias de vida, de crenças, visões de mundo, valores morais e simbólicos. A cultural envolve práticas do dia a dia e convívio mútuo com a comunidade (Silva, 2018, p. 2). Nesta perspectiva, a cultura passa por transformações na sociedade, entendendo que as mudanças influenciam nos ensinamentos passados de geração em geração, sendo atualmente adaptados na contemporaneidade como forma de sobrevivência.

Nessa direção, a cultura e a linguagem enquanto prática simbólica nos leva a pensar nos processos de identificação do sujeito com a língua e com a história, pois “ao significar, o sujeito se significa” (Orlandi, 2001, p. 22). Dessa forma, a dificuldade de o aluno transfronteiriço aprender a outra língua se relaciona com o modo como a língua portuguesa é significada.

A aprendizagem de línguas deveria ir na direção de levar o sujeito à compreensão da constituição das línguas, pautando-se num ensino de outros conhecimentos sociais, históricos, linguísticos e interdisciplinar. Nesse sentido, é possível compreender que existe uma interdição da língua falada pelo sujeito transfronteiriço, pois ao chegar à escola brasileira entra em contato com uma língua diversa da língua que pratica (Silva; Bressanin, 2017, p. 315-316).

Assim, “A fala, a leitura e a escrita, é muito mais que um instrumento escolar, tornou-se um assunto prioritário nas instituições escolares e acadêmicas” (Santos; Oliveira, 2014, p.2). Neste sentido, o ensino da leitura e da escrita propõe desafios para os professores de Língua portuguesa e, também, Língua espanhola, primeiramente por lidarem com a língua materna do estudante em conjunto com uma segunda língua que envolve não apenas a fala, mas a escrita dessa segunda língua com todas suas variantes e classes gramaticais próprias de cada língua. Envolve, ainda, as novas concepções de leitura, de escrita, de sujeitos e de identidades que permeiam a escola e a sociedade.

Evidencia-se o impasse e o contraste desse conflituoso desafio de inovar, de incentivar e chamar a atenção dos estudantes para a aula, de modo que o aprender torna-se atrativo e motivacional, a ponto de envolver os estudantes com os conteúdos

aplicados. Sendo assim, torna-se indispensável acompanhar o desenvolvimento do estudante e inseri-lo na prática, com um ensino mais próximo de sua realidade.

Partindo dessa conjuntura, aponta-se primeiramente os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)⁷ pelo qual buscava-se desenvolver nos estudantes a competência da leitura e da escrita de forma interdisciplinar, a partir de uma organização em torno da diversidade, reconhecendo que a comunicação e a linguagem se modificam ao longo do tempo, surgindo a necessidade de inovação.

Sendo assim, é de fundamental importância a formação docente atua na fronteira para o desenvolvimento de projetos e programas, nos quais estejam inclusas nos planejamentos atividades que possibilitam a construção do conhecimento, e as atividades possibilitam a construção do conhecimento. Acredito que a cooperação se dá a partir da intenção por confrontar posicionamentos, interrogações da realidade, veicular concepções de valores, cultura e linguagens. Portanto, o planejamento é a primeira etapa de muitas outras por vir a ser adotado nos espaços de ensino.

Ao se falar em planejamentos, voltamos a uma das propostas do PEIBF, que era o planejamento das aulas, elaborado em conjunto com professores escolas brasileiras, argentinas ou paraguaias, e, também, com os estudantes para realizarem o intercâmbio, como já vimos, chamado de *cruces*.

O assunto planejamento foi tratado também nas dissertações de Bueno (2019), quando trata dos Projetos de Aprendizagem (EPA). Além desse, Canete, Kersch (2012), bem como Berger (2017), tratam sobre a necessidade de planejamentos de programas de educação intercultural e bi/multilíngue de fronteira.

Nesse viés, o intuito é que o planejamento inclui as especificidades locais, como por exemplo, a preocupação com ensino em guarani na fronteira de Ponta Porã, além proporcionar a reflexão no contexto de práticas linguísticas envolvendo o português e o espanhol. A Língua Espanhola não é apenas o meio comunicação mais importante do mundo por ser falada em praticamente todos os continentes, mas sim, por ser língua materna, ser herança de fronteiras, de expressão literária e econômica.

De acordo com a pesquisa de Sellanes (2023),

⁷ Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) antecedem a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tanto a de Língua Portuguesa, quanto todas as demais áreas dos conhecimentos, pois existiam nos PCNs.

A língua espanhola hoje é considerada a terceira língua mais falada no mundo e não se limita apenas aos falantes de língua materna, mas já ultrapassa os 300 milhões de pessoas. Esse número cresce a cada ano pela quantidade de indivíduos que aprendem o idioma como uma língua estrangeira.⁸

Isso se evidencia no Brasil, que faz fronteira com países que falam o espanhol, tal como: Venezuela, Colômbia, Peru, Bolívia, Paraguai, Argentina e Uruguai. Muitos desses países são compostos por fronteira seca, na qual o ir e vir entre as fronteiras são constantes e a interação linguística entre a língua espanhola e a língua portuguesa é permanente.

Muitos brasileiros se apropriam da língua espanhola para comunicar-se com as pessoas dos países vizinhos e a aquisição dessa nova língua ocorre num processo gradual, no que diz respeito ao significado e uso em situações comunicativas. Aprender outra língua é ter contato com a cultura dos povos que falam esse idioma.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) – Lei n. 9.394/96, garante a obrigatoriedade do ensino de língua estrangeira na formação do estudante a fim de possibilitar e aumentar a autopercepção do estudante como ser humano e como cidadão. E assim, centrar-se no engajamento discursivo do aprendizado, e na capacidade de engajar outros discursos, de modo a poder agir no mundo social (PCN, 2002, p.15).

Nesta concepção, a função do professor é ser agente do letramento, aquele que fomenta problematiza, propõe, instiga, a fim da construção dos conhecimentos e do desenvolvimento dos estudantes no contexto de implantar os diversos meios de comunicação.

Portanto, seguindo a linha de pensamento de Andrade (2011), ao fazermos uso das duas línguas utilizadas no contexto de fronteira, possibilitamos a transformação da comunicação e das relações humanas em todas as suas dimensões culturais, sociais, linguísticas e econômicas, e no âmbito educacional não têm sido diferentes. A Língua espanhola “vem alcançando um número considerável também de internautas, sendo atualmente a terceira língua mais utilizada na Internet” (Sellanes, 2023, s/n)⁹.

⁸ Dados disponíveis em: [A importância da língua espanhola no mercado de... | Monografías Plus \(monografias.com\)](#). Acesso em 27 nov. 2023.

⁹ SELLANES, Rosana Beatriz Garrasini. **A Língua Espanhola no Mundo**. Brasil Escola. Disponível em: [A Língua Espanhola no Mundo - Brasil Escola \(uol.com.br\)](#). Acesso em 19 fev. 2023.

A autora argumenta ainda que no Brasil, por conta da proximidade com as fronteiras de países hispano falantes e o aumento das relações comerciais, impulsionadas pelo MERCOSUL, levaram o governo brasileiro a introduzir a oferta da língua espanhola nas escolas, através da Lei nº 11.161/2005. Tal normativa dispõe sobre a oferta obrigatória da língua espanhola, com matrícula facultativa para os estudantes no Ensino Médio, todavia em questão geopolítica do Brasil na América Latina e suas relações com os vizinhos hispano-falantes.

O Mercosul (1991) estabeleceu uma série de compromissos, dentre os quais, o Protocolo de Intenções, consignado no Mercosul Educacional, a fim de garantir direitos e ampliar as relações educacionais na região, especialmente considerando o crescente número de estudantes do Brasil que seguem estudando nos países vizinhos. E, também, por conta de ter se intensificado nas últimas décadas o uso do Novo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), sendo a Língua Espanhola como opção de um expressivo contingente de estudantes (Brasil, 2022). De acordo com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio para a Área de Linguagens, códigos e suas tecnologias (OCEMS) para o Espanhol de 2006, observa-se que:

O papel educativo que pode ou deve ter o ensino de línguas, em especial do Espanhol, na formação do estudante naquilo que esse lhe proporciona em termos de inclusão social e étnica, na constituição de sua cidadania, local e global; dos desafios que nos impõe, nesse sentido, uma sociedade globalizada, informatizada (Brasil, 2006, p. 129).

Nessa perspectiva, o tema leitura e escrita são fatores fundamentais na vida da sociedade. E é, portanto, por meio da língua falada que aprendemos a interagir com o mundo ao nosso redor e, também, descobrir formas de ensinar e interagir com outra língua, de tal modo que a escola proporcione um espaço de trocas de conhecimentos e experiências, a partir de um ensino intercultural dinâmico, motivador e inovador no aprendizado da Língua espanhola.

Dando continuidade aos processos linguísticos constituídos, através do Programa Intercultural Bilíngue de Fronteira, é que apresentamos na sequência o subtópico que irá tratar a respeito das percepções e reflexões acerca do PEIBF.

1.5 Reflexões sobre os processos linguísticos que contribuem sobre o PEIBF

A partir das práticas de ensino e dos processos linguísticos que emergem das situações fronteiriças, Pardo (2016), em consonância com Lankshear e Knobel (2013), apresentam a urgência dos docentes em encontrarem caminhos para novas rotinas e práticas educacionais. A leitura na escola tem sido, fundamentalmente, um objeto de ensino para que possa constituir também objeto de aprendizagem. Portanto, é necessário que ela faça sentido aos estudantes, isto é, a atividade de fala, de leitura e de escrita deve responder aos objetivos de realização imediata.

Segundo Gelabert e Benitez (2002), as habilidades precisam ser desenvolvidas a partir de técnicas e estratégias adequadas que auxiliem os estudantes a entenderem melhor a língua, ou seja, o meio de comunicação utilizado por meio dos conteúdos das mensagens, orais ou escritas. Antes de propor uma atividade de compreensão auditiva ou leitora, é necessário que se pratique e se discuta o vocabulário, as expressões idiomáticas que serão apresentadas, assuntos relacionados ao tema e algumas estruturas gramaticais que fazem parte do material.

A expressão oral e a expressão escrita são habilidades expressivas. Entre essas duas habilidades há características em comum, ambas são produções, porém a expressão oral ocorre de maneira mais espontânea. Diferentemente da expressão oral, a escrita requer tempo, reflexão, uso de regras gramaticais e convenções. Para alcançar o sucesso no desenvolvimento das habilidades expressivas, cabe ao professor/a deve promover atividades de produção oral e escrita que gerem interação e negociação de significados, como propostas de trabalhos em grupos ou pares (Gelabert; Benitez, 2002).

Em consonância com os autores, apresentamos que a normatização da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, revogou a Lei nº 11.161/2005, alterando a LDB em relação à oferta obrigatória de línguas estrangeiras na Educação Básica na seguinte conformidade:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Brasil, 2022).

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) está exposto que a língua estrangeira é uma prática social complexa, pela qual a escola deve trabalhar com a diversidade de textos e de combinações entre eles, resolvendo problemas práticos

como: informar-se, divertir-se, estudar, escrever ou revisar o próprio texto. Nesse sentido, o ensino de leitura e escrita em Língua Espanhola pode ampliar e diversificar os métodos de ensino e aprendizagem da própria Língua Portuguesa, por meio da interculturalidade que estabelece e fornece formas de conhecimentos que vão além do contexto sala de aula.

Segundo Pardo (2016) e Santaella (2010), a interatividade torna-se viável quando a linguagem, tanto na Língua Portuguesa quanto na Língua Espanhola, se integra à dinâmica educacional. Tanto no contexto do Português quanto no do Espanhol, a seleção criteriosa de elementos e recursos pelos professores visa incorporar estratégias que verdadeiramente ampliem os espaços de troca de conhecimento entre os estudantes. Isso é feito com o objetivo de proporcionar um ambiente de mediação, interação e comunicação eficaz.

Na perspectiva do ensino de uma nova língua, um dos papéis do docente é introduzir aos estudantes meios, ou seja, caminhos que ampliem a aprendizagem de modo significativo, em um ambiente capaz de levá-los a reflexão e ação com atividades didáticas que os auxilie a apropriarem-se do saber e do querer aprender. A prática de ensinar dos docentes necessita ser mais interativa e de fácil entendimento. À escola cabe o papel de observar o que está acontecendo ao seu redor, e adaptá-los em sala, e ajudar os estudantes a encontrarem um eixo fundamental para a sua vida, conhecendo, interpretando o mundo e obtendo, também, atitudes coerentes para a sua realização pessoal e social.

No quesito fala, leitura e escrita que envolve a linguística como um todo, e o ensino não apenas da Língua Portuguesa, mas também do ensino da Língua Espanhola, é fundamental permitir o acesso aos diferentes modos de conhecimentos e legados históricos e patrimoniais, exibindo, ainda, uma trajetória nacional de acúmulos significativos de estudos e práticas de ensino-aprendizagem das diferentes expressões e faces dessa língua e de culturas a ela conectadas.

Trata-se, portanto, de uma tradição marcada pela produção de conhecimentos e pelo reconhecimento dos saberes linguístico-discursivos que possibilitam a expansão da relação entre os sujeitos e a dimensão da linguagem. Na leitura das teses e dissertações apresentadas no quadro 2, foi possível observar nas pesquisas, principalmente, de

Fernandes (2013), Betancor (2013), Paiva (2016) e Anastácio (2018), pontos atrelados ao estudo e ensino da linguagem e da escrita, em meio ao diálogo intercultural.

Esse assunto remete a tópicos da integração regional e as tensões sobre as relações entre países de fronteira, pois, envolve a questão da língua que se sobrepõe, e a que é muitas vezes subalternizada. Embora, algumas dissertações encontradas tratem desse assunto, não é pretensão nesse tópico aprofundarmos o assunto.

Entretanto, deixamos claro que as tensões existem e interferem na dinâmica de interação. A partir desse ponto, é legítimo afirmar o quanto é primordial o planejamento das ações educacionais linguísticas e interculturais realizadas nas escolas de fronteira, para que não caiam em contradições, ou ainda, ressaltem mais uma língua e menos a outra, em questão de conhecimentos e cultura dos povos que nesse espaço vivem.

Diante da instabilidade das políticas para a integração regional, trazer o diálogo oficial no âmbito do Mercosul de que seria possível desenvolver uma identidade latino-americana, é pensarmos e repensarmos tudo o que se tem vivido e constituído entre esses países, principalmente com o Paraguai. E, como essa identidade de fronteira se constitui. O que na visão de Hall (2003), a identidade é uma intersecção de diferentes influências culturais e históricas, e não algo puro ou essencial. Nesse caso, “o mais prudente é buscar construir uma política da identidade baseada na coalizão, na solidariedade e na luta coletiva por justiça social” (Silva, 2023, p. 132).

O Programa Escola Intercultural Bilíngue de Fronteira (PEIBF) apresentou às escolas de fronteira uma oportunidade e ao mesmo tempo um desafio de uma educação intercultural que garantisse, entre os países participantes, um planejamento que valorizasse a identidade dos estudantes fronteiriços no processo educativo de forma protagonista. O primeiro planejamento e alterações a serem realizadas eram nos Projetos Políticos e Pedagógicos (PPP) das escolas envolvidas. Cada PPP apresenta em sua essência a dinâmica das ações práticas e a diversidade cultural da região e da comunidade. Mas a pergunta que me deixa inquieta é: De que forma ocorria a interculturalidade no contexto prático, especialmente, quanto ao reconhecimento da Língua Espanhola nas salas de aula, em escolas brasileiras?

Na tese apresentada por Silva (2023), foi possível compreender que as questões e as “urgências da diversidade cultural e da interculturalidade nas escolas municipais

pesquisadas estão presentes nos espaços escolares, na representatividade de seus sujeitos, em suas identidades, sua língua e nas manifestações de seus costumes” (Silva, 2023, p.43). Entretanto, na prática essas questões não são efetivamente consideradas em sua complexidade e nas ações necessárias a serem planejadas nos Projetos Políticos Pedagógico das escolas.

CAPÍTULO II

METODOLOGIA INTITULADA ESTADO DA ARTE

Esta pesquisa propõe um estudo do estado da arte das pesquisas brasileiras acerca do PEIBF. A metodologia empregada baseia-se na revisão bibliográfica, uma abordagem que, segundo Buiate (2023), consiste na análise da produção acadêmica em uma área de conhecimento específica. O "estado da arte" enfrenta o desafio de mapear e discutir a produção acadêmica em diversos campos do conhecimento. Busca-se, assim, responder aos aspectos e dimensões que têm sido destacados em diferentes épocas e lugares, enquanto se aborda as dificuldades enfrentadas nesse percurso.

A escolha pelo estado da arte se deu pela importância de se ter um inventário de trabalhos e pesquisas relacionadas ao tema do PEIBF, buscando sínteses que possam apresentar conhecimentos elaborados por outros autores, corroborando com trabalhos futuros sem percorrer os mesmos caminhos para se obter resultados já alcançados. Valorizando, assim, a produção acadêmica e científica, para que o estudo possa avançar em outros aspectos do objeto de pesquisa.

Segundo Ferreira (2002), o pesquisador do “estado da arte” tem dois momentos bastante distintos. Um momento em que interage com a produção acadêmica, através da quantificação e da identificação de dados bibliográficos, com o objetivo de mapear essa produção num período delimitado, em anos, locais e áreas de produção. E, em outro, no qual o pesquisador começa a detalhar e relacionar os trabalhos entre si. “No “estado da arte”, o pesquisador busca responder, além das perguntas “quando”, “onde” e “quem” produz pesquisas num determinado período e lugar, àquelas questões que se referem a “o quê” e “o como” dos trabalhos” (Ferreira, 2002, p. 265).

Ao lidar com um conjunto de conhecimentos das teses e dissertações, é possível compreender que ao tentar delimitar o *corpus* para escrever a história de determinada produção, construímos a partir dessas leituras uma possível história, e não a História totalizante sobre o tema ou de determinada área (Silva, 2023). Assim, a história que me proponho a escrever permite preencher lacunas e novas descobertas.

O intuito é informar ao leitor de uma forma rápida, sucinta e objetiva sobre o trabalho do qual se originam, descrevendo o percurso metodológico, as principais

abordagens, as problemáticas e os resultados alcançados de cada trabalho. A organização dos conhecimentos acontece por meio de resumos concisos e esclarecedores sobre as descobertas, bem como, uso de gráficos e quadros, para ajudar os leitores a entender melhor seus resultados.

2.1 Caminhos da pesquisa

A pesquisa do tipo “estado da arte” é, de modo geral, uma investigação cujo objetivo é mapear produções acadêmicas sobre um assunto específico. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica com enfoque quantitativo e qualitativo. É, portanto, “um método de pesquisa que se realiza por meio de uma revisão bibliográfica sobre a produção de determinada temática em diferentes campos do conhecimento, e têm em comum o objetivo de olhar para trás” e rever os caminhos percorridos, possíveis de serem mais uma vez visitados por novas pesquisas, de modo a favorecer a sistematização, a organização e o acesso às produções científicas e à democratização do conhecimento (Ferreira, 2002, p.259).

Além disso, possui o papel de equilibrar cada área do conhecimento a fim de diagnosticar temas novos e recorrentes relacionados ao *corpus*, organizar informações existentes e identificar lacunas presentes (Ferreira, 2002, p. 258). Desta forma, o objetivo de realizar uma revisão do estado da arte é entender o que já foi feito em um campo específico, identificar lacunas no conhecimento existente e situar a pesquisa atual dentro do contexto mais amplo.

Isso permite que os pesquisadores desenvolvam uma compreensão sólida do estado atual do conhecimento em seu campo de estudo, ajudando-os a definir suas próprias pesquisas de maneira mais precisa e informada (Buite, 2023).

Outra razão importante para conduzir uma revisão do estado da arte é a validação da metodologia. Ao conhecer os métodos e abordagens utilizados em estudos anteriores, os pesquisadores podem validar a metodologia escolhida para a pesquisa atual, assegurando a solidez do projeto de pesquisa (Alves; Silva, 2023).

Logo, o "Estado da arte" é, em síntese, uma abordagem que descreve o nível mais avançado de desenvolvimento, de conhecimento ou de técnica em uma determinada área de estudo, campo científico ou arte em relação a um tópico específico. Acadêmica e cientificamente, a pesquisa "estado da arte" objetiva examinar e sintetizar

as publicações mais recentes e relevantes em um período e em um campo do conhecimento determinado (Silva, 2023). Isso permite identificar os trabalhos mais influentes, as tendências emergentes, as lacunas no conhecimento e as direções futuras que a área está tomando.

A pesquisa desenvolvida abrange elementos que conduzem a refletir as vivências e saberes dos estudantes de fronteira e nos propõe pensar nas diversidades, nas culturas, nas línguas e nas histórias que se cruzam. Apresentam formas de permear as relações sociais, busca articular vivências e saberes com os conhecimentos historicamente acumulados e apresentados nos espaços escolares. A mesma apresenta questionamentos, reflexões e possibilidades de mais conhecimentos referentes ao tema.

Sobre a metodologia adotada, o “Estado da Arte”, Ferreira (2001) considera que os vários autores que escolheram esse método de investigação, observando o que já foi produzido sobre esse tema, obtêm como forma de conhecer, para, logo, propalar esse saber para a sociedade, ou mesmo instigar novos estudos.

Desse modo, obtemos um melhor entendimento sobre a metodologia do “Estado da Arte” e mapeamos as produções sobre o PEIBF, no período de 2011 a 2022. No início, havia o receio de não conseguir fazer esse tipo de pesquisa, o que foi superado pela expectativa de que este trabalho poderia enriquecer estudos sobre o tema em questão. E, também, instigar reflexões acerca do que já foi produzido e, ainda, precisa ser investigado é um meio de propiciar um panorama mais abrangente do trabalho e mediação com a leitura na formação do leitor.

Quanto às fontes utilizadas, optou-se por pesquisá-las no banco de teses e dissertações da Capes e da BDTD, que foram escolhidos por serem importantes referências na divulgação de pesquisas, como também para diálogos acerca do assunto. De acordo com Romanowski e Ens (2006), para uma pesquisa ser caracterizada como “Estado da Arte”. [...] não basta apenas estudar os resumos de dissertações e teses, são necessários estudos sobre as produções em congressos na área, e estudos sobre as publicações em periódicos da área (Romanowski e Ens, 2006, p. 39-40).

O mapeamento das produções exigiu muita atenção, por se tratar de um trabalho minucioso, que despertou dúvidas e receios quanto à organização dos dados, selecionados para posterior análise. De acordo com Ferreira (1999, p. 29), “[...] sustentar a articulação, o cruzamento, o próprio movimento presente em cada

trabalho lido e entre eles”, em uma pesquisa “Estado da Arte”, desperta por diversas vezes insegurança perante os caminhos a serem trilhados (Silva, 2017).

É imprescindível ponderar sobre as diferenças entre os caminhos percorridos, visto que é utilizado fontes, palavras-chave e recorte temporal para o mapeamento de dissertações e teses. Neste capítulo, apresenta-se os resultados da busca, na BDTD e CAPES, por dissertações e teses com palavras-chave.

Ao se deparar com os primeiros dados, questionou-se sobre a forma de lidar com os mesmos, a fim de torná-los inteligíveis para os leitores, como também para que pudessem contribuir com futuros pesquisadores. Portanto, houve momentos de reflexão profunda quanto às formas de apresentação e discussão de todo o material encontrado (Silva, 2017).

“Os caminhos da descoberta”, uma pesquisa também é “tempo maravilhoso”. (Silva, 2017, p. 68). Assim, pode-se dizer que, nesta investigação, a despeito das dificuldades encontradas, também houve momentos permeados de satisfação, contentamento e aprendizado.

2.2 Critérios para a seleção do material que compõe o *corpus*

Nesta seção são apresentadas as discussões e análises da revisão do “estado da arte”. Uma das etapas fundamentais é a seleção do material e dos bancos de dados nos quais serão gerados os dados para a pesquisa bibliográfica. Para a consolidação do processo de pesquisa, este procedimento é essencial para contextualizar o tema e entender o que já foi explorado no campo de estudo (Alves; Silva, 2023).

Desta forma, foi realizada a busca a partir do procedimento de “Pesquisa Avançada”, inicialmente com o descritor PEIBF (Programa Intercultural Bilíngue de Fronteiras), nos bancos de dados acadêmicos de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por meio da Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Google Acadêmico. Primeiro, a pesquisa ocorreu na Biblioteca Digital e Periódicos da Capes, por descritores, na área de Letras, Linguística, Educação, Ciências Humanas e outras áreas.

Mas o que são de fato estes bancos de dados? Constitui-se em uma base de dados atualizada diariamente, que possibilita acesso a resumos e informações

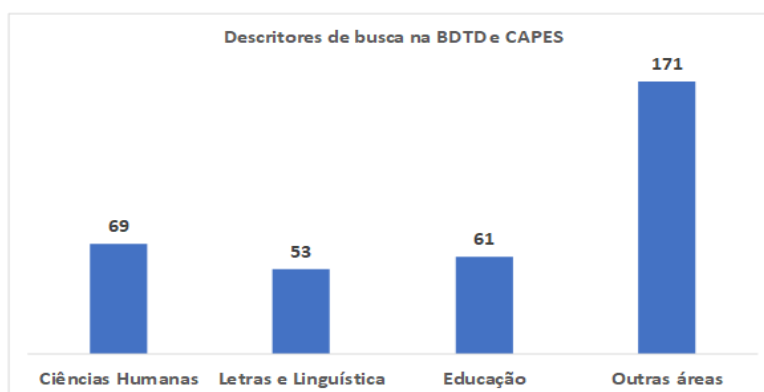
bibliográficas dos mais importantes livros e periódicos científicos, nas diversas áreas. O banco de dados é um dos componentes mais utilizados em pesquisas científicas, seja para criar projeção, realizar estudo comparativo ou demonstrar historicamente uma informação.

Essa geração de dados contou com as seguintes etapas: critérios para a seleção do material que compõe o *corpus*; definição dos descritores para direcionar as buscas; localização dos acervos; coleta do material de pesquisa nos bancos de dados pré-estabelecidos; leitura das publicações; identificação das tendências dos temas abordados e as relações indicadas nas teses e dissertações. E, também, organização do relatório do estudo compondo a sistematização das sínteses, análise e elaboração das conclusões preliminares.

Nessa etapa, o estado da arte faz referência ao que já se tem descoberto sobre o assunto pesquisado. A intenção é tratar do tema de forma crítica, reflexiva, e, ainda, apresentar os dados e relacioná-los às conclusões adquiridas. Em relação aos critérios da seleção dos materiais sobre a temática em questão, foi primeiramente delimitado por assunto e área do conhecimento: Ciências humanas, Letras e Linguística, e Educação, durante os anos de atuação do PEIBF. A abordagem ocorreu por meio de teses e dissertações publicadas sobre o assunto.

A busca compreendeu o período dentro do ano de 2006 a 2022, mas as teses e dissertações encontradas datam de 2011 em diante. Os descritores selecionados para essa pesquisa foram: “Escolas bilíngues de fronteira”, “Escola bilíngue de fronteira”, “Escolas de fronteira”, “Escolas interculturais de fronteira”, “Escola intercultural de fronteira”, “PEBF”, “PEIBF, PEIF”, sendo utilizado com aspas na busca, pois ao colocar uma palavra ou termos compostos “entre aspas”, o sistema efetua a busca pela ocorrência exata de tudo que está entre as aspas.

Gráfico 1- Concentração de teses e dissertações por área de conhecimento.



Fonte: Gráfico elaborado pela autora (2023)

A partir das buscas nos portais de Teses e Dissertações da BDTD e CAPES, foi possível obter os dados em relação a quantidades de trabalhos científicos que tratam do assunto, por áreas do conhecimento. Primeiramente, esclarecemos quais são as áreas de conhecimentos da CAPES:¹⁰. Ciências agrárias; Ciências Biológicas; Ciências da saúde; Ciências Humanas; Ciências sociais aplicadas; Linguística, Letras e Artes; Ciências exatas e da terra; Engenharias; Multidisciplinar.

No Gráfico1 – apresenta-se a área de Ciências Humanas, direcionada aos estudos da Antropologia, Geografia, História, Psicologia, Filosofia e Sociologia. E, o direcionamento para Linguística e Letras; Educação; e as outras áreas de conhecimentos da CAPES.

Em Ciências Humanas, foram encontrados um total de 69 trabalhos, sendo que na área de linguagens, como Linguística e Letras, 53 trabalhos, já na área da Educação um total de 61, e em outras áreas 171 trabalhos que envolvem a temática desta pesquisa. Para refinar os resultados por área, dentro do tema em questão, foram utilizados os descritores: “Escolas bilíngues de fronteira”, “Escola bilíngue de fronteira”, “Escolas de fronteira”, “Escolas interculturais de fronteira”, “Escola intercultural de fronteira”, “PEBF”, “PEIBF”, “PEIF”, sendo utilizado as aspas para ajudar na busca avançada.

Segue o quadro com os descritores utilizados na busca de teses e dissertações que foram publicadas entre os meses de fevereiro de 2011 a setembro de 2022, nas

¹⁰ Áreas de Conhecimento e de avaliação da CAPES disponível em: Sobre as áreas de avaliação - CAPES (www.gov.br). Acesso: 13 fev. 2024.

áreas de conhecimentos especificadas.

Quadro 2 - Descritores de busca na BDTD e CAPES

Descritores	Ciências Humanas	Letras e Linguística	Educação	Outras áreas	Total
Escolas bilíngues de fronteira	1	2	1	4	08
Escola bilíngue de fronteira	9	9	3	25	46
Escolas de fronteira	11	5	2	36	53
Escolas Interculturais de Fronteira	8	12	11	27	58
Escola Intercultural de Fronteira	28	15	37	79	159
Programa Escola Bilíngue de Fronteira (PEBF)	0	3	3	0	6
Programa Escola Intercultural Bilíngue de fronteira (PEIBF)	2	2	2	0	6
Programa Escola Intercultural de Fronteira (PEIF)	10	5	2	1	18
Total	69	53	61	171	354

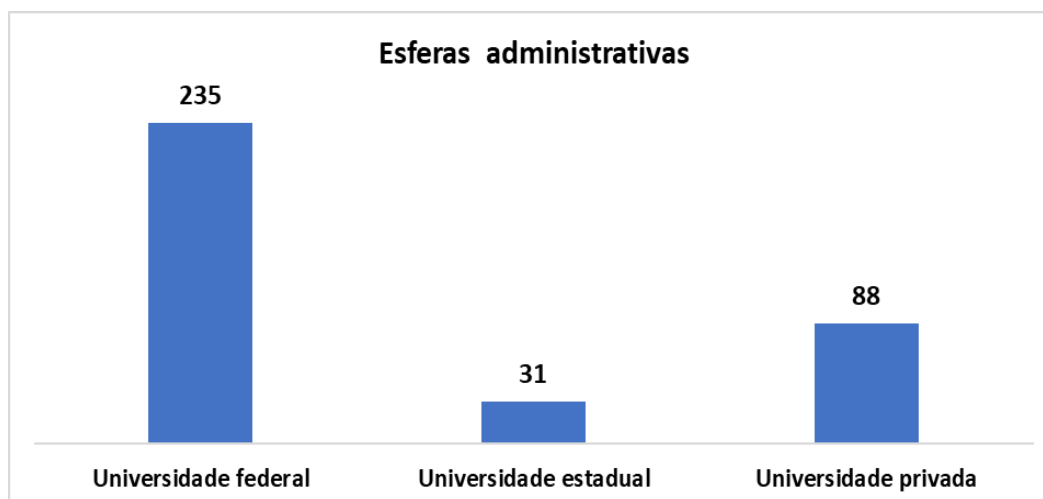
Fonte: Quadro elaborado pela autora (2023)

Neste quadro, apresenta-se um total de 8 trabalhos encontrados por meio do descritor “Escolas bilíngues de fronteira”, com o uso das aspas¹¹. Ao retirar as aspas e utilizar o mesmo descritor, foi possível encontrar um total de 46 trabalhos entre teses e dissertações. Na sequência, com o uso do termo “Escolas de fronteira”, e uso de aspas, um total de 53 trabalhos, e com o descritor “Escolas interculturais de fronteira”, um total de 58. Mas, ao usar o mesmo descrito no singular, o número de teses e dissertações encontradas foi de 159. As buscas continuaram com os descritores “PEBF”, total de 6 encontrados, e com o acréscimo da letra (I) “PEIBF”, também o total de 6. Ao utilizar “PEIF”, a quantidade aumentou para 18. Sendo que a soma de todos os descritores encontrados por área foi de 354 no total.

¹¹Na pesquisa dos descritores foi utilizado aspas, pois ao colocar uma palavra ou termos compostos “entre aspas”, o sistema efetua a busca pela ocorrência exata de tudo que está entre as aspas. Disponível em: [BIREME-OMS-PT-Aula 1-Tutorial Interativo.pdf](https://bireme-oms-pt-aula-1-tutorial-interativo.pdf) (bvsalud.org). Acesso: 13 fev. 2024.

A quantidade apresentada está distribuída entre as universidades federais, estaduais e privadas. O número de trabalhos acadêmicos por esfera administrativa, segue exposto no gráfico número 2.

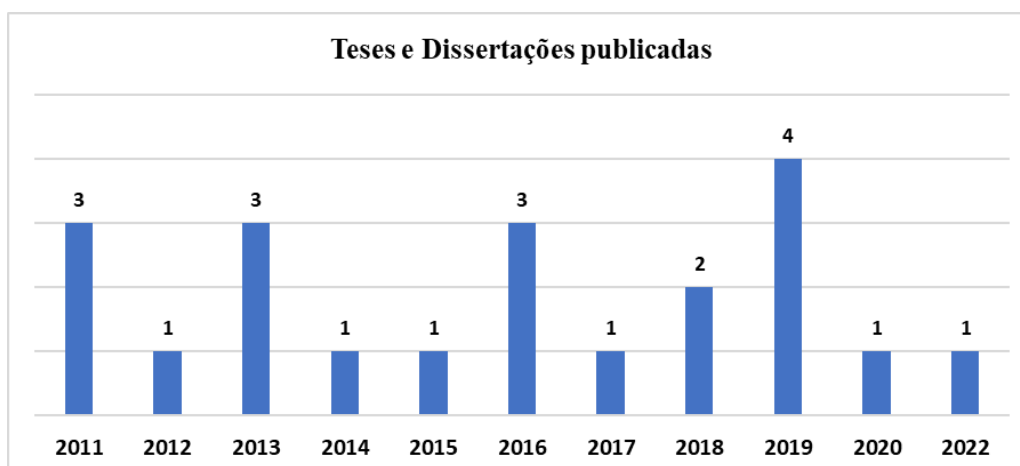
Gráfico 2 – Quantidade de Teses e Dissertações por esferas administrativas



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

As teses e dissertações que tratam sobre a temática pesquisada, a partir dos descritores expostos no quadro 1, concentram-se nas esferas administrativas.¹² São 235 trabalhos acadêmicos, em Universidades Federais, 31 em Universidades Estaduais, e 88 de Universidades Privadas. As Universidades públicas possuem uma quantidade maior de pesquisas acadêmicas sobre a temática. Entre a esfera Estadual e Federal, foram encontrados 266 trabalhos. Para uma organização mais precisa dos dados, foi elaborado um gráfico contendo o número de publicações de teses e dissertações de 2011 até 2022.

¹² Esferas administrativas dizem respeito a dinâmica da administração pública brasileira e a organização dos Poderes políticos no país. Por exemplo: Esferas federais, estaduais e municipais.

Gráfico 3 - Número de Teses e Dissertações publicadas de 2011 a 2022

Fonte: Gráfico elaborado pela autora (2023)

De acordo com o gráfico acima, no ano de 2011 obteve-se três publicações, sendo duas dissertações e uma tese. Em 2019, foram encontradas duas dissertações e duas teses, e nos demais anos as quantidades apresentadas referem-se apenas às dissertações. Entre 2011 e 2022, foram publicados vinte e um trabalhos acadêmicos em diferentes universidades, conforme apresentado abaixo:

Gráfico 4 - Ano de publicação em cada Instituição de ensino

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

No gráfico 4 é apresentado o ano de cada publicação, entre teses e dissertações, e a instituição em que foi publicado. É possível observar que na Universidade Estadual do Paraná (UNIOESTE), houve três publicações, uma em 2012, outra em 2013 e 2016.

Na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), as publicações ocorreram uma em 2011 e outra em 2019. A Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e a Universidade do Vale do Rio de Sinos (UNISINOS) publicaram em 2013 e 2019. Nas demais instituições, cada uma realizou no decorrer dos anos apresentados apenas uma publicação.

Cabe ressaltar, que o estudo em tela parte do recorte temporal dessa pesquisa intitulada: “*Estado da Arte do Programa Intercultural Escola Bilíngue de Fronteira (PEIBF): 2011 a 2022*”, buscou essa data inicial por ser o início do PEIBF, e por obter dados relevantes em documentos oficiais da época e artigos que tratam sobre o assunto. Entretanto, os dados levados em consideração para a sistematização de quadros, gráficos ou tabelas apresentadas, baseiam-se em um marco temporal de dez anos, ou seja, entre os anos de 2011 até 2022, com a finalidade de analisar as produções acadêmicas, tal como as teses e dissertações publicadas neste período.

O intuito é também conhecer a metodologia aplicada pelos diferentes trabalhos acadêmicos publicados, observando quais resultados foram alcançados, quais lacunas permaneceram entre elas, como foi realizada a organização das fontes teóricas, e principalmente, o que apresentam em comum e as novas perspectivas. A partir das análises sobre o PEIBF, é necessária uma nova leitura do conhecimento, focado na diversidade e nas articulações linguísticas entre as fronteiras.

A discussão emerge do ponto de vista que representa a construção de um novo espaço epistemológico que inclui os conhecimentos linguísticos fronteiriços dentro dos espaços escolares. Neste sentido, é preciso tomar a interculturalidade como uma atitude e ação prática.

Após esse levantamento inicial, ao realizar o trabalho de organização semântica dos dados, foi possível observar nos trabalhos de dissertações e teses indícios da eficácia do PEIBF, bem como, os pontos que precisam ser melhorados, de acordo com a análise desses trabalhos científicos. O quadro abaixo apresenta um mapeamento das dissertações de mestrado, registradas no Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD), e, também na CAPES. A busca foi realizada do mês de maio a outubro de 2023 e a abordagem inclui o Programa Escola Intercultural Bilíngue de Fronteira (PEIBF), as escolas das regiões de fronteira, a interculturalidade, a política linguística, o bilinguismo, a educação, a integração, entre outros.

O maior número de trabalhos encontrados por estado dentro das unidades federativas foi no Paraná, a UNIOESTE, seguida pela UFGD, a UFSC e a UNISINOS. As dissertações e teses foram selecionadas a partir da busca de 8 (oito) termos indutores – expostos no quadro 01, escolhidos com base na diversidade de palavras-chave que pudessem abarcar o maior número possível de trabalhos.

No quadro 2, contém uma relação das pesquisas encontradas, organizadas por natureza do trabalho, sendo: dissertação de mestrado, ano de publicação, título da pesquisa, autor, o idioma da escrita, a instituição onde foi publicada, a sigla da instituição - para facilitar sua identificação -, a Unidade da Federação e o nome do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em que foi realizada.

Na pesquisa, vinte e um (21) documentos foram encontrados. Destes, (3) três são teses e (18) dezoito são dissertações. O total de (18) dezoito se repetem entre as bases de dados. Das que não se repetem, (3) três estão apenas no banco de dados da CAPES: A dissertação “Fronteira e Educação pública: Programa Escolas Interculturais de Fronteiras (PEIF) em Ponta Porã BR e Pedro Juan Caballero PY”, da autora, Luci Meire Correia Anastácio, de 2018.

A dissertação: “Educação na fronteira Guajará-Mirim/Guayaramerin (Brasil/Bolívia): a inserção de estudantes bolivianos do ensino médio em escolas públicas estaduais de Guajará-Mirim-RO”, da autora Márcia Sousa de Oliveira, publicada em 2019. E, a dissertação “Fronteira, cidades gêmeas e escolas de fronteira: educação como eixo de integração fronteiriça”, do autor José Roberto Faria e Faria, publicada em 2020.

Outros três trabalhos acadêmicos foram encontrados apenas na Biblioteca Digital. São eles: A tese “Docência em escolas de fronteira: Diferenças silenciamentos e possibilidades de pedagogias interculturais” da autora: Joelma Fernandes de Oliveira, de 2019, defendida na UNISINOS. A dissertação “Projeto escolas (interculturais) bilíngues de fronteira: análise de uma ação político- linguística”, da autora Márcia Regina Pereira Sagaz, publicada em 2013 e defendida na UFSC. E, a dissertação: “Representações sobre a política linguística para as escolas de fronteira entre Brasil e Uruguai: integrar para quê?” da autora Greici Lenir Reginatto Canette, de 2013, defendida na instituição de ensino UNISINOS.

Foram constatados 354 trabalhos entre teses e dissertações. Destes 354

selecionei os textos encontrados dentro das áreas de Ciências Humanas, Letras e Linguística e Educação, totalizando assim um número de 183. Dentre os 183 trabalhos, para chegar aos 23 textos selecionados para estudo foi feito uma triagem, na qual foram selecionadas as teses e dissertações, desconsiderando os textos repetidos, ou seja, textos que aparecem nas duas plataformas, e considerando as áreas específicas em que essa pesquisa se propôs analisar.

Quadro 3 - Dissertações organizadas por: natureza, ano, título, autor, idioma, instituição de origem, sigla, unidade de federação e nome do programa stricto sensu.

N.	Natureza	Ano	Título	Autor/a	Idioma	Instituição	Sigla	UF	Programa
01	Dissertação	2011	Programa Escolas Bilingues de Fronteira: das generalizações do documento às especificidades da fronteira entre Foz do Iguaçu e Puerto Iguazu	Renata Alves de Oliveira	Português	Universidade Federal de São Carlos	UFSCAR	SP	Programa de Pós-graduação em Linguística
02	Dissertação	2012	O programa escola intercultural bilíngue de fronteira: um olhar para novas políticas linguísticas	Olga Viviana Flores	Português	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	UNIOESTE	PR	Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras
03	Dissertação	2013	Experiências linguísticas: como se faz a educação bilíngue com implementação da metodologia do projeto escola intercultural bilíngue de fronteira na fronteira entre Brasil e Paraguai	Eliana Aparecida Araújo Fernandes	Português	Universidade Federal da Grande Dourados	UFGD	MS	Programa de Pós-Graduação em Letras
04	Dissertação	2013	Representações sobre a política linguística para	Greice lenir Reginatto Canette	Português	Universidade do Vale do rio dos Sinos UNISINOS	UNISINOS	RS	Programa de Pós-Graduação em

			as escolas de fronteira entre Brasil e Uruguai: integrar para quê?						Linguística Aplicada
05	Dissertação	2013	Projeto Escolas (Interculturais) Bilingües de Fronteira: análise de uma ação político Linguística	Márcia Regina Pereira Sagaz	Português	Universidade Federal de Santa Catarina	UFSC	SC	Programa de Pós-Graduação em Linguística
06	Dissertação	2013	As representações que os aprendizes constroem sobre a língua espanhola, sobre sua aprendizagem e sobre seus falantes em cidades de fronteira.	Tania Oroná Betancor	Português	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	UNIOESTE	PR	Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras
07	Dissertação	2014	Programa de escolas interculturais bilingües de fronteira: integração e identidade fronteiriça	Stella Maris Meira da Veiga Pereira	Português	Universidade Federal de Santa Catarina	UFSC	SC	Programa de Pós-Graduação em Geografia
08	Dissertação	2015	Representações do sujeito-aluno da fronteira Brasil-Paraguai em documentos oficiais do Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF)	Jaqueline Alonso Braga de Oliveira	Português	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul	UFMS	MS	Programa de Pós-Graduação em Letras
09	Dissertação	2016	O Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF) como política linguística educacional: estudo na fronteira das cidades de São Borja (BR) e Santo Tomé	Alejandro Néstor Lorenzetti	Português	Universidad e Estadual de Ponta Grossa	UEPG	PR	Programa de Pós-Graduação em Linguagem, Identidade e Subjetividade

			(AR)						
10	Dissertação	2016	Políticas educacionais para diversidade e escolas nas fronteiras: o caso de Foz do Iguaçu com a Argentina e o Paraguai	Aline Cristina Paiva	Português	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	UNIOESTE	PR	Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras
11	Dissertação	2016	Escolas bilíngues de fronteira: inclusão de discentes venezuelanos nas escolas municipais da área urbana de Pacaraima	Sandra Elaine Trindade da Paz	Português	Universidade Federal de Roraima	UFRR	RR	Programa de Pós-graduação em Sociedade e Fronteiras - PPGSOF
12	Dissertação	2017	Programa escolas interculturais de fronteira: professor sujeito fronteiriço	Suelen Ferreira Haygert	Português	Universidade Federal de Santa Maria	UFSM	RS	Programa de Pós-Graduação em Letras
13	Dissertação	2018	Políticas linguísticas e gestão de línguas em escolas Interculturais de fronteira – Brasil /Argentina	Silvane Deila Feix	Português	Universidade Estadual do Centro Oeste	UNICENTRO	PR	Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
14	Dissertação	2018	Fronteira e Educação pública: Programa Escolas Interculturais de Fronteiras (PEIF) em Ponta Porã BR e Pedro Juan Caballero PY	Luci Meire Correia Anastácio	Português	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul	UEMS	MS	Programa de Pós-graduação Stricto sensu profissional em Educação

15	Dissertação	2019	A procura da identidade: o Programa Escolas Interculturais de Fronteira como construção do comum	Angelo Bruno Silva de Lira	Português	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	UNESP	SP	Programa de Pós-Graduação em Relações Internacionais San Tiago Dantas (UNESP - UNICAMP -PUC-SP).
16	Dissertação	2019	Educação na fronteira guajará-mirim/guayaranerin (Brasil/Bolívia) a inserção de estudantes bolivianos do ensino médio em escolas públicas estaduais de Guajará-Mirim, RO	Márcia Sousa de Oliveira.	Português	Fundação Universidade Federal de Rondônia	UNIR	RO	Programa de Pós-Graduação em Educação
17	Dissertação	2020	Fronteira, cidades gêmeas e escolas de fronteira: educação como eixo de integração fronteiriça	José Roberto faria e faria.	Português	Universidade Federal do Amazonas	UFAM	AM	Programa de Pós-Graduação Sociedade e Cultura na Amazônia, da Universidade Federal do Amazonas
18	Dissertação	2022	Política de línguas na fronteira: sentidos da diversidade, monolinguismo e práticas translíngues	Carina Chaves dos Santos Livi	Português	Universidade Federal da Integração Latino-Americana	UNILA	PR	Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos Latino-Americanos

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

No quadro acima, consta o levantamento das produções de mestrado, considerando o período de 2011 a 2022. Nesse grupo de dissertações destacaram-se 18 produções. Em relação às teses, foram encontradas um total de três, duas publicadas no ano de 2019 e uma publicada em 2011.

Quadro 4 - Teses por: Natureza, ano, título, autor, idioma, instituição de origem, sigla, unidade de federação e nome do programa stricto sensu

N	Natureza	Ano	Título	Autor	Idioma	Instituição	Sigla	UF	Programa
01	Tese	2011	Fronteiras instáveis: inautenticidade de intercultural na escola de Foz do Iguaçu	Francione Oliveira Carvalho	Português	Universidade de Presbiteria na Mackenzie	MAC KENZ IE	SP	Programa de Doutorado em Educação, Arte e História da Cultura
02	Tese	2019	Política supranacional de formação de professores: o programa escolas interculturais de fronteira (peif) na faixa de fronteira Brasil/Paraguai	Mara Lucinéia Marques Correa Bueno.	Português	Universidade Federal da Grande Dourados	UFG D	MS	Programa de Pós-Graduação em Educação
03	Tese	2019	Docência em escolas de fronteira: Diferenças silenciamentos e possibilidades de pedagogias interculturais	Joelma Fernandes de Oliveira	Português	Universidade do Vale do rio dos Sinos	UNIS INOS	RS	Programa de Pós-Graduação em Educação

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Das dezoito (18) dissertações e três teses (3), constatamos que há uma concentração maior em Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* na área de conhecimento Ciências Humanas, em segundo lugar na área de Educação e em terceiro, em Letras e Linguística.

Observa-se que há uma concentração de trabalhos acadêmicos em universidades da região Sul do Brasil, seguida do Centro-Oeste e Sudeste, com uma pequena quantidade na região Norte e nenhum registro no Nordeste. Essa informação se refere à localização da universidade e não do local pesquisado, que será objeto do quadro posterior.

Quadro 5 - Número de pesquisas por localização: Unidade da Federação da instituição de ensino

Localização	Número de Trabalhos
AM	01
MS	04
PR	06
RS	03
RR	01
RO	01
SC	02
SP	03

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Ao se analisar as dissertações de mestrado e teses de doutorado, localizadas pelo sistema de pesquisa, em busca dos eixos norteadores, é relevante destacar nestes trabalhos acadêmicos: os currículos, projetos e práticas pedagógicas interculturais. Além disso, compreender as experiências de sala de aula com estudantes do ensino fundamental, de nacionalidade do país vizinho e a abordagem, focada no aspecto linguístico ou no ensino de línguas.

Um dos pontos significativos sobre o PEIBF muito citado nas dissertações foi o quanto o Programa Intercultural colaborou com os enriquecimentos linguísticos com relação ao bilinguismo. Outro ponto positivo apresentado, é o quanto o Programa pôde contribuir para subsidiar as relações de fronteira como ferramenta de cooperação transfronteiriça, de forma a respeitar a diversidade cultural e ajudar a criar uma geração bilíngue com características de fronteira.

Nas leituras das dissertações e teses, foi perceptível a colaboração do bilinguismo e a interculturalidade na promoção de uma capacitação contínua e aberta a todos os professores e as partes interessadas. Uma vez que o programa oportunizou à comunidade escolar a reflexão sobre a interculturalidade, tornando a escola mais democrática, aberta e participativa.

Assim como muitos dos programas desenvolvidos pelo governo tem seus pontos altos e baixos. Em relação ao PEIBF, os pontos baixos, ou seja, os apontamentos do que é necessário para melhorar, de acordo com as pesquisas realizadas por mim, existe uma baixa qualidade educacional devido à qualidade linguística. Isto é, a organização para a comunicação em determinadas regiões de fronteira.

Outro item pontuado, nas teses e dissertações, foi a necessidade da existência de

uma política linguística eficaz que conte com o contexto escolar e que esteja realmente inserida na realidade local. Entre esses, foi destacado a baixa efetividade do programa, causando prejuízo no processo formativo dos estudantes, e a reação fronteira pelo programa que não teve as mudanças que precisavam acontecer (Sagaz, 2013).

Considerar que a educação tem um papel importante no desenvolvimento cultural de uma sociedade, é compreender o quanto ela pode se transformar e se reconstruir, por meio de práticas sociais e linguísticas que promovam a interculturalidade de forma crítica, tomando por referência as histórias que envolvem as línguas de fronteira.

CAPÍTULO III
PRINCIPAIS CONHECIMENTOS PRODUZIDOS NAS PESQUISAS
BRASILEIRAS NA ÁREA DE LINGUÍSTICA E LETRAS RELACIONADAS
AO PEIBF

*“As línguas não existem sem as pessoas que as falam
e a história de uma língua é a história de seus falantes”*

(Louis - Jean Calvet)

Neste capítulo, busco identificar as principais problemáticas levantadas pelas pesquisas realizadas em produções acadêmicas sobre o Programa Escola Intercultural de Fronteira (PEIBF), investigando os conhecimentos e metodologias apresentadas pelo Projeto de ensino bilíngue. O mesmo apresenta as questões relacionadas aos processos interculturais de articulação linguística entre fronteiras, trazendo reflexões relevantes sobre o ensino da língua nas escolas. Adentrar os muros escolares requer a dinâmica de lidar com o fato de que esses espaços, como uma instituição social, produzem e reproduzem interpretações de mundos, adaptando-se ao meio da comunicação e da linguagem.

Embora o PEIBF seja analisado no campo das políticas educacionais, podemos ver o projeto também como uma política linguística educativa. As Políticas Linguísticas são atuações que organizam o campo de uso das línguas, criam e resolvem conflitos entre comunidades linguísticas e suas demandas. E, também, refletem, no campo das línguas, a estrutura de poder e seus mecanismos de tomada de decisões.

Numa análise geral sobre o PEIBF, observa-se o quanto esse programa pode proporcionar um deslocamento dessas fronteiras, a fim de favorecer não apenas a comunicação, mas os diversos enlaces que envolvem a dinâmica fronteiriça. Por isso, a educação bilíngue prevista no programa PEIBF assumia a função estratégica de criar condições para valorização dos conhecimentos prévios, tanto dos estudantes, quanto dos professores, “garantindo e possibilitando mudança nas concepções e percepções que tinham de si mesmos e dos seus saberes, e da ampliação dos seus conhecimentos e expansão das suas possibilidades de formação e atuação profissional, e dos círculos de

convivência” (Oliveira; Morello, 2019, p. 66). O ensino de uma língua perpassa por muitos saberes, entre eles o convívio em sala de aula.

Para melhor compreender a dinâmica desse programa, trataremos nesta seção o que cada trabalho acadêmico, exposto no quadro 2 apresentado no segundo capítulo, traz sobre o Programa Escola Intercultural Bilíngue de Fronteira (PEIBF), ou ainda, sobre o Programa Escola Intercultural de Fronteira (PEIF). Como já foi esclarecido, ocorreu uma mudança na nomenclatura suprimindo a letra B de Bilíngue, mas permanece a proposta de intercultural entre as fronteiras.

Busca-se identificar os principais conhecimentos produzidos nessas publicações analisadas sobre o Programa Escola Intercultural Bilíngue de Fronteira (PEIBF). Nesse terceiro capítulo apresenta-se, portanto, a descrição dos principais conhecimentos de cada trabalho.

3.1 Análise dos dados pré-selecionados

Observa-se, inicialmente, que os textos apresentam uma comparação detalhada entre várias pesquisas relacionadas ao que é uma política linguística, implementada em regiões de fronteira no contexto do Mercosul. As pesquisas analisam diversos aspectos do programa, incluindo: sua eficácia, impacto na formação de professores, integração regional, bilinguismo, interculturalidade e os desafios enfrentados.

Considerando a análise das dissertações e teses, algumas evidências revelam elementos imprescindíveis. Iniciamos com a pesquisa de Oliveira (2011), publicada na área de Linguística, na qual apresenta o intercâmbio de professores do Brasil e da Argentina e realiza uma análise interpretativa do documento intitulado “Programas Escolas Bilíngues de Fronteira (PEBF)”, publicado em 2008 (Brasil, 2008). O trabalho faz uma reavaliação sobre o desenvolvimento do bilinguismo dos estudantes participantes do programa.

Nota-se que o bilinguismo evidencia características muito peculiares, como a supervalorização de uma comunidade em detrimento de outras. E, trata, ainda, de compreender que a generalização dos diferentes níveis de bilíngue entre os estudantes brasileiros e argentinos não é totalmente oportuno ao alunado do programa da região de Foz do Iguaçu (BR) e Puerto Iguazú (AR). Na organização dos relatos, a autora diz que as crianças argentinas desenvolvem o bilinguismo com maior facilidade, devido à

exposição do português, e as crianças brasileiras estão menos expostas ao espanhol, por conta de uma série de influências socioeconômicas que agrega prestígio à língua.

Constatou-se na pesquisa de Oliveira (2011) que a função social das línguas nas comunidades brasileira e argentina interferem diretamente no desempenho dos participantes do projeto, e, conseqüentemente, reforça a representação das crianças (Oliveira, 2011).

A autora apresenta, ainda, os dados obtidos nas entrevistas que realizou, chegando à conclusão de que o ensino de línguas pela abordagem intercultural deve acontecer, não do confronto entre línguas e culturas, mas sim, do diálogo entre elas. E, esclarece que a pluralidade deve ser problematizada no intuito de provocar um deslocamento de posições estabelecidas pela alteridade, visando sempre o questionamento sobre as condições hegemônicas a que os sujeitos estão submetidos (Oliveira, 2011, p. 63).

Oliveira (2011) examina a generalização sobre o bilinguismo entre crianças argentinas e brasileiras, destacando a influência das funções sociais das línguas nessas comunidades. Além disso, questiona a concretude do bilinguismo e ressalta a importância de considerar as complexidades linguísticas no contexto de fronteira.

Flores (2012) apontou a necessidade de novas políticas linguísticas, em virtude do plurilinguismo e do pluriculturalismo existentes na região de fronteira. No estudo, aponta elementos importantes para o currículo, como o ensino das duas línguas (portuguesa e espanhola) como base para se abordar saberes básicos comuns, reconhecendo tanto as identidades individuais quanto o respeito às diferenças dos grupos étnicos que compõem os mosaicos nacionais (Brasil e Argentina).

Ademais, revela que os conceitos de linguagem, bilinguismo, interculturalidade e identidade permeiam as práticas pedagógicas da escola. E, destaca a necessidade de novas políticas linguísticas devido ao plurilinguismo e pluriculturalismo nas regiões de fronteira ao salientar a importância de considerar a diversidade linguística e cultural nas práticas pedagógicas do PEIF.

Na pesquisa de Olga Viana Flores (2012), é demonstrada a trajetória do PEIBF como a maior parte dos autores retratam em suas pesquisas. O objetivo foi a contextualização intercultural, ou seja, instruir as crianças por meio da L1 e a L2 para garantir igualdade de condições de chegar aos saberes básicos comuns, promovendo a

identidade individual, o respeito e o reconhecimento das diferenças dos grupos étnicos que compõem os mosaicos nacionais.

Assim, como a unidade necessária para fazer de cada um dos países uma nação, tendo em vista a construção identitária desses habitantes de fronteira. O trabalho apresentou a contextualização intercultural, as diferenças dentro de cada grupo étnico, as características socioculturais linguísticas das regiões de fronteiras brasileiras e os conceitos de bilinguismo; interculturalidade e identidade diante das práticas pedagógicas do PEIBF.

Flores (2012) pontua ainda sobre a necessidade da existência de uma política linguística eficaz, que desse conta do contexto escolar, pois quando decidiu investigar o PEIBF no contexto da tríplice fronteira, “as ideias pré-concebidas em relação ao plurilinguismo, pluriculturalismo, identidade e cultura não me permitiam que, de fato, compreendesse o quão complexo era o ambiente multicultural fronteiriço” (Flores, 2012, p.111).

A escola na fronteira possui o desafio de uma prática pedagógica, a de mostrar a riqueza do patrimônio sociocultural brasileiro representada pela diversidade étnico-cultural e linguística (Flores, 2012, p. 111).

A dissertação de Márcia Regina Pereira Sagaz (2013) analisa a implantação do programa e identifica as propostas de planificação linguística do PEIBF, compreendendo a implementação, através de uma política linguística e educacional via ensino bilíngue intercultural, nos anos de 2004 a 2010, entre as zonas de fronteira Brasil e Argentina. Sendo assim, Sagaz (2013) foca na implementação do programa, analisando a política linguística e educacional, por meio do ensino bilíngue intercultural entre Brasil e Argentina.

Apesar das dificuldades, há indícios positivos na integração e aprendizado do espanhol pelas crianças, especialmente, com o uso da metodologia de Ensino por Projeto Aprendizagem (EPA).

Com isso, demonstra a forma como foi realizada a implantação de uma política linguística, através de uma política pública educacional para zonas de fronteira de Estados nação, via ensino bilíngue e intercultural, tendo como pano de fundo a promoção da integração de países sul-americanos. A autora relata a inserção do MERCOSUL desde o ano de sua fundação até a criação do programa no ano de 2004

(Sagaz, 2013, p. 38). Além disso, a autora frisa que o PEIBF é um projeto pioneiro no país, e está inserido no âmbito das ações do Mercosul desde 2011, conforme Plano de Ação 2006-2010, quando passou a fazer parte da agenda de trabalho do GTPL do SEM (Sagaz, 2013, p.41).

O PEIBF esteve imbuído de uma política linguística com vistas ao bilinguismo promovendo o português em território geográfico externo ao Brasil, mas interno ao Bloco Regional Mercosul, em uma relação diplomática através de acordo bilateral e multilateral entre os países envolvidos. E, também, a promoção do espanhol nas zonas de fronteira em território brasileiro. Sua implantação plena requer a implementação de ações que visam à aplicação do planejamento linguístico (Sagaz, 2013, p. 51).

Em continuidade, Eliana Aparecida Araújo Fernandes (2013), no mesmo ano, investigou em sua dissertação *“Experiências linguísticas: como se faz a educação bilíngue com implementação da metodologia do projeto escola intercultural bilíngue de fronteira na fronteira entre Brasil e Paraguai”* a adequação do Projeto Político Pedagógico (PPP) no contexto do PEIF, promovendo a reflexão sobre interculturalidade na escola. Destacando, também, as dificuldades financeiras e administrativas enfrentadas por estas, prejudicando a implementação eficaz do programa.

Greici Lenir Reginatto Canete (2013) concluiu em sua dissertação: *“Representações sobre a política linguística para as escolas de fronteira entre Brasil e Uruguai: integrar para quê?”*, que as representações sociais dos professores, gestores, pais e estudantes colidem com as intenções do projeto de integração regional do Mercosul, mas que analisou que parte dessas representações se dão pelo desconhecimento da cultura escolar do país vizinho. A pesquisa também reconheceu que, após a vivência do Projeto Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF), tais representações se resumiram na aceitação das diferentes práticas pedagógicas – no caso, a metodologia de projetos de aprendizagem planejada entre as escolas dos dois países.

No ano de 2013, Greici Lenir Reginatto Canete explora o imaginário dos professores participantes do PEIF, revelando conflitos entre suas identidades fronteiriças e educacionais, e analisando como esses professores se posicionam socialmente e como o programa influencia suas identidades.

A dissertação: “*As representações que os aprendizes constroem sobre a língua espanhola, sobre sua aprendizagem e sobre seus falantes em cidades de fronteira*”, de Tania Oroná Betancor (2013), é de cunho etnográfico, com gravação de áudios e vídeos, teve por objetivo conhecer as representações que os estudantes do ensino médio construíram sobre a língua espanhola, a aprendizagem da língua e o falante do idioma. O trabalho discute as políticas linguísticas que permeiam o ensino de língua estrangeira em um ambiente de fronteira e, também, apresenta alguns conceitos sobre cultura, representações, identidade e ensino aprendizagem de língua estrangeira.

A pesquisa intitulada “*Programa de escolas interculturais bilíngues de fronteira: integração e identidade fronteiriça*” de Stella Maris Meira da Veiga Pereira (2014), mostra a integração entre os Estados do Mercosul e a interpretação feita pelos autores da região sobre o PEIBF, bem como revela a interação construída historicamente, a partir de representações de temáticas distintas contemporaneamente com a implantação do PEIBF. Logo, essa fronteira passa a ser vista como território específico, na qual a interação é ofertada por meio do bilinguismo, e parece ser um elemento facilitador na questão da linguística na fronteira.

Pereira (2014) constatou que as questões linguísticas apresentadas envolvem diversas escalas de compreensão. Diz ainda, que na região na qual foi realizada a pesquisa, foram encontrados alguns obstáculos devido à dimensão subjetiva do território, pois, é visto como produto da apropriação/valorização simbólica da relação do grupo com seu espaço, com o uso de duas línguas que gera uma desvalorização linguística local.

Desde o princípio da implantação do Programa de Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira, e ainda hoje existem várias dificuldades não ligadas, necessariamente, à questão linguística de aquisição de uma segunda língua (Pereira, 2014, p. 23).

A autora destaca que o espaço de fronteira impõe dificuldades na implantação cotidiana do programa e nos sistemas educacionais em questão da aproximação: escola argentina e escola brasileira – duas tradições diferentes. Assim, surge a necessidade de um olhar que não seja exclusivamente linguístico; um olhar interdisciplinar. É preciso primeiro conhecer essas tradições escolares diferentes que estabelecem fronteiras educacionais (Pereira, 2014, p. 23).

Os elementos destacados na pesquisa de Pereira (2014), dizem respeito ao território de fronteira, identidade fronteiriça e políticas de integração. As questões apresentadas pela autora são fundamentais para o processo de compreensão e conhecimento a respeito do desenvolvimento do programa.

A pergunta é: como considerar as identidades locais na definição de políticas públicas de integração das zonas de fronteira? Como a língua pode ser, ao mesmo tempo, fator de integração e de identidade, que separa as populações vizinhas em zonas de fronteira? Como a noção de território pode ser usada em zonas de fronteira que ao mesmo tempo separam e unem fluxos e populações? Especificamente em relação ao PEIBF, como a compreensão do território de fronteira pode auxiliar para a definição de políticas linguísticas específicas para a fronteira? (Pereira, 2014, p.23).

As questões levantadas pela autora são de fato importantíssimas, pois decorrem das (des)continuidade de políticas governamentais dirigidas às populações fronteiriças, ao mesmo tempo em que revela situações frequentes de interações de diversas ordens: culturais, econômicas, sociais, entre outras. Pereira (2014) apresenta os limites internacionais entre os dois países, a fronteira entre Argentina e Brasil, na região de Bernardo de Irigoyen e Dionísio Cerqueira, se caracterizando como espaços marcados por diferentes identidades, e que, deixaram evidenciadas a implantação do PEIBF.

Na dissertação: “*Representações do sujeito aluno da fronteira Brasil- Paraguai em documentos oficiais do Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF)*” de Jaqueline Alonso Braga de Oliveira (2015), é problematizado o processo identitário do aluno fronteiriço, nos documentos oficiais do projeto “Escolas de Fronteira”.

A autora ressalta, também, que o objetivo de sua pesquisa foi traçar um histórico das atividades desenvolvidas pelo PEIBF na fronteira, selecionando relatórios, memorandos, calendários e cronogramas de atividades a fim de recuperar a historicidade do programa Escolas de Fronteira em documentos oficiais (Oliveira, 2015, p.61).

Cabe, primeiramente, um olhar teórico sobre identidade, pela perspectiva de teóricos que se adéquam aos objetivos propostos. Antes, porém, das reflexões teóricas, traçam um paralelo distintivo entre o conceito da palavra identidade, conceito mobilizado à luz da perspectiva discursiva da linguagem e dos estudos culturais (Oliveira, 2015, p. 20).

Nesse sentido, a autora esclarece que a identidade não é entendida como algo fixo, único e acabado. Tampouco pode ser considerada como algo individual, próprio, originário ou particular. Mas, problematiza, o modo como os documentos oficiais constroem uma imagem, uma representação do sujeito-aluno fronteiriço, que muitas vezes não corresponde com a identidade do sujeito-aluno, sujeito do mundo (Oliveira, 2015, p.21).

Diante do contexto linguístico, ocorre a coexistência de diferentes línguas no mesmo território, ora causada pelos avanços tecnológicos, ora pela presença de imigrantes, ou ainda pelo contato de países fronteiriços. Assim, a representação de sujeito-aluno, deixa claro, que o mesmo apresenta os sentidos que o relacionam a uma identidade fixa e adquirida hereditariamente. Segundo os pressupostos teóricos discursivos, essa concepção de sujeito não admite a interação das línguas e se vincula à concepção da homogeneidade: nem os sujeitos nem as línguas sofrem mudanças oriundas da história e da cultura.

No ano de 2016, Alejandro Néstor Lorenzetti, realizou sua pesquisa de dissertação intitulada “*O Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF) como política linguística educacional: estudo na fronteira das cidades de São Borja (BR) e Santo Tomé (AR)*”, trata da etnográfica em São Borja/RS, imerso no desenvolvimento do Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF), durante dois anos, analisando o lugar das línguas nas ações de planejamento e execução do Programa. O estudo descreve o andamento do PEIF, identificando a descontinuidade e carência do programa no Brasil, enquanto na Argentina o governo estava mais engajado. E observou também a falta de mudanças significativas no contexto escolar e a persistência do portunhol.

Um dos registros importantes que o pesquisador faz trata-se da transposição do ambiente híbrido da fronteira, especialmente por meio do portunhol, para o ensino das línguas portuguesa e espanhola de forma separada, inclusive nas oficinas de formação de professores, proporcionadas no âmbito do PEIF. Os resultados versaram sobre a identificação do apagamento do portunhol, considerando-o ilegítimo e inadequado ao âmbito escolar, além de um maior comprometimento governamental da Argentina, em que os docentes argentinos possuíam maiores condições e acompanhamento para o desenvolvimento das ações, o que, no Brasil, estava atrelado ao repasse financeiro do

MEC/Brasil, por meio do Programa Mais Educação – política nacional de educação integral.

No mesmo ano, Aline Cristina Paiva (2016) desenvolveu o trabalho: “*Políticas educacionais para diversidade e escolas nas fronteiras: o caso de Foz do Iguaçu com a Argentina e o Paraguai*” sobre as relações entre políticas educacionais e a diversidade cultural presente na fronteira de Foz do Iguaçu (PR/BR). Tratou em sua pesquisa, sobre a tríplice fronteira: a cidade brasileira de Foz do Iguaçu; Ciudad del Este, no Paraguai, e Puerto Iguazú, na Argentina, que dentre outras características, é conhecida pelo turismo e pelas intensas relações comerciais. O processo de formação de Foz do Iguaçu foi marcado pela influência dos países da fronteira e pela presença de outras nacionalidades e etnias.

A autora versa sobre a história da educação de Foz do Iguaçu e sobre a história das políticas educacionais no Brasil, revelando o quanto a escola é uma instituição importante na formação da identidade nacional e como estas afetam a relação com o “outro”. E, dentro deste contexto, analisou o Programa Escola Intercultural Bilíngue, iniciativa do Mercosul, que tem como objetivo integrar as regiões fronteiriças, por meio da educação.

A pesquisa “*Escolas Bilíngues de Fronteira: inclusão de discentes venezuelanos nas escolas da área urbana de Pacaraima*”, da autora Sandra Elaine Trindade da Paz (2016), buscou analisar a inclusão social de discentes que diariamente cruzam a linha de fronteira, matriculados em escolas participantes do Programa Escolas Bilíngues de Fronteira, no município de Pacaraima, no estado de Roraima. A pesquisa, sob a luz das teorias da identidade, pluralidade cultural e inclusão no sistema educacional brasileiro, identificou as políticas públicas implantadas no sistema de ensino que consideram a inclusão social dos discentes, contextualizando o papel da escola face à pluralidade cultural, analisando as práticas curriculares desenvolvidas no contexto da sala de aula. A autora Sandra Elaine Trindade da Paz (2016) esclarece que o Programa Escola Bilíngue de Fronteira, na cidade pesquisada, não tem sido executado, o que ocasionou problemas políticos e econômicos.

Suelen Ferreira Haygert (2017) realizou sua pesquisa sobre o “*Programa escolas Interculturais de Fronteira: professor sujeito fronteiriço*”. Suelen, foi uma das professoras que trabalhou com o PEIBF, programa do Ministério da educação, já que

morava na fronteira. Sua tese aborda sobre os sujeitos fronteiriços, analisa os discursos e aponta os conflitos entre dois lugares sociais ocupados por professores. Primeiro, a autora refere-se ao lugar social do professor como fronteiriço, em segundo, como lugar social de educador e participante do PEIBF.

No ano de 2018, Lorena Poliana Silva abordou em sua dissertação “O estatuto linguístico de segunda língua e de língua estrangeira do português brasileiro: consonância ou dissonância entre discurso oficial e discurso docente?”, respectivamente a complexidade linguística em contexto fronteiriço, analisando a hibridização linguística entre os participantes do PEIF.

Examina como os professores concebem o hibridismo linguístico na educação básica e analisam a língua portuguesa como língua adicional em comunidades surdas, enfocando a política linguística em escolas bilíngues de fronteira. Embora haja compromisso dos professores, identificam lacunas a serem abordadas nas políticas linguísticas e nos projetos do PEIF.

No mesmo ano, Silvane Deila Feix (2018) investigou as “Políticas linguísticas e gestão de línguas em escolas interculturais de fronteira – Brasil /Argentina”, e justifica sua pesquisa pelo fato de que, apesar de o Brasil ser considerado um país monolíngue, onde pouco se discute sobre as tantas outras línguas existentes em seu território, contrapõe-se ao fato de ser um país que recebeu e recebe grupos e pessoas de várias partes do mundo.

A pesquisa desenvolveu-se em Foz do Iguaçu (PR), local em que possui uma grande diversidade de grupos étnicos provenientes de diversas partes do mundo. Desta forma, a fim de entender esta relação entre língua, cultura, diversidade e educação é que a autora analisa as políticas linguísticas e a gestão de línguas existentes nas práticas pedagógicas nas aulas de língua adicional em uma comunidade considerada bilíngue (Foz do Iguaçu/Brasil e Puerto Iguazú/Argentina), por meio do PEIF (Programa de Escolas Interculturais de Fronteira) (Feix, 2018).

Joelma Fernandes de Oliveira (2019), em sua tese intitulada “*Docência em escolas de fronteira: Diferenças silenciamentos e possibilidades de pedagogias interculturais*” teve como objetivo verificar o processo de inclusão de estudantes bolivianos no ensino Médio no Rio Grande do Sul, através da identificação de possíveis ações ou políticas públicas educacionais envolvidas, promovendo a permanência de

imigrantes no processo escolar. Além disso, buscou compreender como se desenvolve o fator cultural, representado pelo multiculturalismo, a interculturalidade, bilinguismo e a translinguagem, diante das diferentes culturas entre brasileiros e bolivianos. A autora destaca os projetos desenvolvidos nos dois países, servindo como aporte para demonstrar a importância da educação no desenvolvimento da região a partir da Política Linguística (PL) implementada pelo bloco PEIBF.

André Soares Ferreira (2019) analisou a historiografia sul-mato-grossense na passagem do século XIX para o século XX, compreendendo que a educação está intrinsecamente ligada ao processo civilizatório e, portanto, às dinâmicas políticas, econômicas e sociais ao longo da história.

Já o pesquisador Paulo Alves da Silva (2023)

registrou que a presença do Estado na região é anterior à povoação, a considerar a demarcação da fronteira do território, em que encontros e tensões estiveram presentes na circulação de militares, agentes políticos, bandeirantes, indígenas, empresas etc., mas que, diferente do que aconteceu em outras fronteiras, a negociação foi feita entre países vizinhos e não entre nações que disputavam territórios fora de suas sedes, como era o caso dos países europeus anteriormente. É importante registrar um elemento que o pesquisador traz no que se refere ao fato de que, demarcadas as fronteiras, cada parte do território precisava ser agregada à identidade de sua nação (Silva, 2023, p. 43).

Tanto o texto analisado de Ferreira (2019), quanto o texto de Silva (2023), apresentam informações do contexto histórico de fronteira, a qual realizaram suas pesquisas e refletem sobre a interculturalidade, reiterando o território pesquisado, pois apresentam a identidade linguística (língua portuguesa, língua espanhola e língua guarani).

Mara Lucinéia Marques Correa Bueno (2019) analisou em sua tese o PEIF na fronteira entre Brasil e Paraguai, observando sua eficácia na formação continuada de professores, concluindo que o programa é ineficaz nesse aspecto, indicando a necessidade de políticas educacionais mais desenvolvidas para atender às demandas locais.

A autora partiu do pressuposto que o Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF) seria uma política supranacional e poderia ser de grande transformação na formação continuada dos profissionais, da educação de uma escola de Ponta Porã/MS, para a integração regional e o desenvolvimento do multilinguismo. No

entanto, concluiu que o Programa foi ineficaz nesta expectativa, visto que nem sempre o *cruze* (intercâmbio) entre escolas ocorria e que não havia um maior incentivo para que os professores participassem das atividades, como a destinação de horas-aula para o planejamento.

Em seguida, na investigação realizada por Oliveira (2019) teve a inclusão de estudantes bolivianos no ensino médio, enfocando o multiculturalismo, interculturalidade e translinguagem. Destacou a importância da Política Linguística implementada pelo PEIF, mas ressalta a necessidade de intensificar os esforços educacionais na América Latina. E, José Roberto Faria (2020), pesquisou sobre *“Fronteira, cidades gêmeas e escolas de fronteira: educação como eixo de integração fronteiriça”*, as cidades gêmeas e as escolas de fronteira, abrangendo os avanços no movimento internacional de integração regional como instrumentos de paz e prosperidade na América Latina.

As cidades gêmeas são para a política de integração uma plataforma a ser compreendida e buscada nas relações internacionais, sendo por elas criadas e mantidas todas as formas de relação entre o de fora e o diferente, que busca não mais o conflito, mas sua complementaridade e interdependência. A pesquisa abrange Tabatinga (Brasil) e Letícia (Colômbia), cidades segundo o autor, raramente citadas pelas coisas boas que representam, sendo que na sua maioria são retratadas pelas mazelas trazidas pelo tráfico de drogas e de grande preconceito popular.

O Trabalho é muito amplo, pois, discute o Programa Escola Intercultural Bilingüe de Fronteira como uma possível ferramenta de integração no campo educacional, levando em conta a história, o povo, a nacionalidade e a união para fornecer subsídios às políticas públicas de desenvolvimento e de integração aos países vizinhos do continente.

Um exemplo a ser citado é a diversidade linguística em Foz do Iguaçu, Ciudad del Leste e Puerto Iguazú, propondo uma política linguística de fronteira e destacando a importância do PEIF, em projetos de bilinguismo e interculturalidade. E, também, aponta os desafios na formação de professores para lidar com a diversidade linguística.

Em síntese, o PEIBF tem sido objeto de estudo em diversas pesquisas acadêmicas, sendo um dos principais focos desses estudos a análise de sua implementação e os impactos do programa nas regiões de fronteira, principalmente nos

cenários que compreendem o Brasil, Argentina e Paraguai. Ao longo dos anos, várias pesquisas foram conduzidas a fim de compreender a dinâmica do PEIBF e seu papel na promoção do bilinguismo e interculturalidade, mas, no entanto, revelam desafios significativos que exigem atenção contínua, incluindo financiamento adequado, formação docente específica e políticas linguísticas eficazes para garantir o sucesso e a sustentabilidade do programa a longo prazo.

Assim, com base nas pesquisas e análises apresentadas, algumas tendências e desafios podem ser identificados em relação ao PEIBF, entre elas estão: Valorização do Bilinguismo e Interculturalidade; Necessidade de Políticas Linguísticas Efetivas; Investimento em Formação Docente; Inclusão e Participação Social; Superação de Conflitos de Identidade, Integração de Tecnologia, Avaliação Contínua, Adaptação e Cooperação Internacional.

A valorização do Bilinguismo e Interculturalidade parte do pressuposto que o PEIBF tem sido uma iniciativa valiosa para promover o bilinguismo e a interculturalidade nas regiões de fronteira. Logo, a tendência é continuar valorizando e fortalecendo esses aspectos para gerar uma compreensão mais profunda e respeitosa das diferentes culturas e línguas presentes nessas áreas, pois a interculturalidade não deixará de existir. Já a necessidade de Políticas Linguísticas Efetivas, torna-se inerente a necessidade da implementação bem-sucedida do programa, no qual requer políticas linguísticas efetivas que reconheçam e respeitem a diversidade linguística das regiões de fronteira.

Para isto, há a necessidade de estratégias específicas que necessitam serem desenvolvidas para preservar e promover as línguas locais, além de facilitar o aprendizado de línguas adicionais e valorizar a cultura de base de cada povo.

Um dos pontos é o investimento em formação docente, ou seja, na formação continuada dos professores para o sucesso do programa. A capacitação em programas específicos para lidar com contextos de ensinos bilíngues e interculturais melhora significativamente a qualidade da educação oferecida nas escolas de fronteira. Na inclusão e Participação Social, as pesquisas destacam a importância de tornar as escolas mais democráticas, abertas e participativas. Além disso, incluir não apenas os alunos, mas também suas comunidades nas decisões e atividades educacionais, podendo fortalecer a identidade escolar e melhorar a experiência educacional como um todo.

Entretanto, a superação de Conflitos de Identidade, é uma questão complexa em regiões de fronteira. Os professores muitas vezes enfrentam desafios relacionados à sua própria identidade e à dos alunos. Assim, desenvolver estratégias para superar conflitos de identidade, valorizando todas as culturas presentes, é uma tendência importante.

Sobre a Integração de Tecnologia, fica claro a importância da tecnologia para desempenhar um papel significativo na promoção do bilinguismo e interculturalidade. As ferramentas educacionais digitais podem ser usadas para apoiar o aprendizado de línguas, promover a compreensão intercultural e conectar alunos de diferentes regiões, bem como auxiliar os professores na dinamicidade das aulas, as tornando mais interessantes.

Em questão da avaliação e a adaptação contínua do programa, considerando o *feedback* dos professores, alunos e comunidades, é crucial. Com base nessa avaliação, o programa pode ser adaptado para atender às necessidades em constante mudança das regiões de fronteira. E, sobre a Cooperação Internacional, a abordagem de colaboração entre os países participantes do programa é essencial, visando compartilhar melhores práticas, experiências e recursos que podem enriquecer o programa e promover uma compreensão mais ampla das questões linguísticas e interculturais nas fronteiras.

Essas tendências sugerem a necessidade de um enfoque holístico que engloba políticas eficazes, investimento em educação, formação docente, promoção da inclusão e respeito à diversidade cultural. O PEIBF, para prosperar, deve continuar evoluindo, de acordo com as necessidades e desafios específicos encontrados nessas regiões complexas de fronteira, de modo que urge a necessidade da realização de um trabalho desenvolvido de modo assertivo, dialogado e pautado na educação permanente dos professores. Algumas pesquisas mostraram falhas do programa em algumas áreas e regiões fronteiriças, tal como a necessidade do ensino das línguas e valorização da cultura de base de cada cidadão no outro território.

3.2 Principais achados

Em relação ao Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIBF), as pesquisas demonstraram que o programa tinha como propósito pedagógico a valorização da identidade fronteiriça e do ensino da língua e, não somente, ensino de língua. Mas, ao mesmo tempo, revela questões sobre ausência de documentos

normativos por parte das escolas que estabelecem critérios legais para sua execução, além da Portaria MEC nº 798/2012 (Brasil, 2012), bem como o desenvolvimento e a participação nas atividades do programa, que não eram organizadas e executadas para toda a escola e, sim, para algumas turmas, apesar da escola pesquisada ter alterado seu projeto político-pedagógico adotando a metodologia de projetos de aprendizagem como prioridade para toda a escola.

Com isso, é possível perceber a necessidade de ajustes no programa, para sanar essas falhas, pois quando a escola se abre às mudanças no Projeto Político Pedagógico (PPP), é com o intuito de abranger a toda escola e não apenas algumas turmas escolares.

Considerando a análise das dissertações e teses apresentadas neste capítulo, várias evidências emergem sobre a importância da interculturalidade como eixo estruturante do currículo e do PPP. Os estudos destacam a necessidade de inclusão das práticas sociais da comunidade, a interação efetiva dos estudantes em diálogos interculturais, o reconhecimento e a valorização das diferentes línguas e identidades culturais presentes na fronteira, assim como a reflexão crítica sobre a imposição de símbolos identitários (Silva, 2023).

Além disso, é de fundamental importância uma gestão escolar com visão ampla e abrangente para projetos pedagógicos, a fim de promover a interculturalidade, a formação continuada dos professores, bem como a superação de preconceitos e discriminações. Essas pesquisas apontam para a necessidade de políticas públicas e práticas pedagógicas que reconheçam a diversidade cultural e promovam a integração, respeito e valorização das identidades e saberes dos estudantes fronteiriços, contribuindo para uma educação verdadeiramente intercultural.

Ainda, a amostra contou com o predomínio de estudos realizados na fronteira do Brasil e Argentina. Em resumo, nove produções fazem críticas indicando os problemas relacionados a linguística, e a baixa qualidade educacional, apontam a necessidade de desenvolvimento de uma política pública ou micropolítica que abranja as dificuldades reais interculturais, não apontam contribuições significativas ao processo de integração regional e o desenvolvimento do multilinguismo, ressaltam a baixa efetividade do programa, causando prejuízo no processo formativo do estudante, e a desvalorização cultural de cada cidadão diante do seu território de origem.

Entretanto, reconhecem que existe também muitas qualidades sobre o programa PEIBF.

São pesquisas abrangentes para compreendermos a eficácia do programa e, principalmente, conhecer sua aplicação na prática, por meio delas. Os conflitos desvelados na fronteira expõem a dificuldade de convívio dos sujeitos com aquilo que não lhes é familiar. Ademais, propõem a ampliação das reflexões sobre a formação inicial e continuada dos docentes, bem como sobre as concepções curriculares, orientando-as, também, para as imbricações que perpassam o ensino de línguas no espaço de fronteira, na perspectiva de melhor compreender a complexidade linguística com a qual se deparam os docentes ao ministrarem aulas de línguas nesses espaços (Silva, 2023).

Os estudos analisados destacam a complexidade linguística e cultural dos diferentes contextos de fronteira. Verifica-se que essas áreas fronteiriças apresentam diferentes dinâmicas, com a presença de políticas públicas mais estruturadas no sul, por meio das escolas bilíngues de fronteira, por conta de maior envolvimento de políticas públicas, enquanto no norte as iniciativas são mais autônomas e desenvolvidas por instituições de ensino e pesquisa.

Observou-se que o aprendizado de uma segunda língua é motivado pelas oportunidades sociais e econômicas, enquanto a língua portuguesa prevalece nos ambientes comunicativos. As pesquisas sinalizam que o ensino de línguas nas escolas de fronteira carece de políticas específicas e que é importante considerar as identidades híbridas dos estudantes, como os brasiguaios, e a diversidade linguística presente nos espaços fronteiriços. Destaca-se a necessidade de uma abordagem pedagógica que valorize a interculturalidade, a transnacionalidade e o reconhecimento das línguas faladas localmente, a fim de promover uma educação mais inclusiva e efetiva nessas regiões de fronteira (Silva, 2023, p. 62).

O autor Paulo Alves da Silva (2023), ressalta que a linguagem é dialógica, dinâmica e fluída. E ela se manifesta na:

materialidade linguística dos sujeitos de sua pesquisa, o que está nos seus dizeres, nas representações construídas nas manifestações discursivas, em um entrelugar heterogêneo e marcado pela proximidade, pela semelhança, mas também marcado pela diferença (Silva, 2023, p.62).

A pesquisa abrange a temática “interculturalidade” associada às “escolas em regiões de fronteira” que são dois universos discutidos sob diferentes perspectivas. Uma das discussões sobre a interculturalidade é o ensino de línguas estrangeiras ou

adicionais. Quanto às regiões de fronteira, muito se fala da escola e educação neste contexto, ressaltando a relevância da interculturalidade na prática nas regiões de fronteira.

Como apreendido no estado da arte, as dissertações e teses defendidas no Brasil apresentam diferentes e complexas realidades vividas. Desse modo, trazem relatos aprofundados do que foi vivenciado por professores/as destas escolas, que estão diretamente ligados com o desafio diário de empregar atitudes interculturais. Apesar de suas formações acadêmicas, muitas vezes, não apresentam orientações práticas sobre o acolhimento das diferentes culturas, línguas e formações subjetivas.

É importante ressaltar que todo o contexto das aulas e dos *cruzes* que eram realizados entre as fronteiras, ocorriam de forma prática e rotineira no diálogo, que é fator fundamental para a interculturalidade. Portanto, a possibilidade de dialogar, tomar decisões e adquirir conhecimentos precisa ser reconhecida e considerada como positiva para o desenvolvimento da interculturalidade, como demonstração de reciprocidade e não subordinação a uma determinada cultura dominante.

Apresentamos os focos principais das teses publicadas no ano de 2011 e 2019 sobre o PEIBF. A tese da autora Francione Oliveira Carvalho, intitulada “*Fronteiras instáveis: inautenticidade intercultural na escola de Foz do Iguaçu*”, é importante pois discute a integração cultural presente no imaginário social de Foz do Iguaçu, cidade brasileira de tríplice fronteira localizada no oeste do estado do Paraná, como uma construção política e ideológica do que uma expressão autêntica dos habitantes desta cidade.

O recorte investigativo se dá a partir das relações sociais estabelecidas entre os habitantes de Foz do Iguaçu e os vizinhos da fronteira argentina, na cidade de Puerto Iguazú, e os moradores da cidade brasileira com os imigrantes de origem árabe. Tendo o Programa Escolas Bilíngues de Fronteira (PEBF) e a Escola Libanesa Brasileira como locais privilegiados da investigação.

No trabalho de tese de Mara Lucinéia Marques Correa Bueno, “*Política supranacional de formação de professores: o programa escolas interculturais de fronteira (PEIF) na faixa de fronteira Brasil/Paraguai*”, apresento a relevante contribuição dessa pesquisa sobre o Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF) compreendido como uma política supranacional na fronteira do Brasil com o

Paraguai, mas, especificamente, no município de Ponta Porã, localizado no estado de Mato Grosso do Sul com Pedro Juan Caballero, no Paraguai. O problema de pesquisa diz respeito sobre quais são as contribuições do PEIF para a formação continuada de professores das escolas de fronteira no que se refere à integração regional e ao multilinguismo.

Joelma Fernandes de Oliveira, em sua tese “*Docência em escolas de fronteira: Diferenças silenciamentos e possibilidades de pedagogias interculturais*”, apresenta a Análise sobre docências em Escolas de Fronteira, no estado de Roraima. A abordagem teórico-metodológica foi qualitativa, com uso de observações registradas em Diário de Campo, e com utilização de entrevistas, a partir de roteiro semiestruturado, a fim de analisar o material empírico produzido na pesquisa. Os resultados mostram que, na Escola de Fronteira observada, são identificadas, por um lado, docências que percebem as diferenças culturais como especificidades a serem consideradas para o desenvolvimento do ensino e das aprendizagens na escola; e, por outro lado, docências que realizam ações que fomentam a invisibilidade de alguns sujeitos daquele espaço, principalmente os não brasileiros.

As informações encontradas nas dissertações e teses foram mapeadas com o propósito de evidenciar quais recortes e perspectivas teóricas os sujeitos pesquisadores adotaram na realização de suas investigações sobre o tema leitura.

Ao refletir sobre pesquisas na área da Educação, Gatti (2007, p. 13) salienta o quanto diversificadas são as questões relacionadas aos estudos na área, visto que “[...] abrangem uma gama diferenciada de problemas, em níveis diferenciados”. Além disso, são variados os caminhos percorridos no decorrer da investigação, pois o sujeito pesquisador interage com pessoas diferentes, em cenários variados.

[...] a educação é um fato – porque se dá. Sem dúvida, é um processo, porque está sempre se fazendo. Envolve pessoas num contexto. Ela mesmo sendo contextualizada – onde e como se dá. É uma aproximação desse fato-processo que a pesquisa na área da educação tenta compreender (Gatti, 2007, p. 13)

Sendo assim, nas produções encontradas, foram identificados diferentes níveis, modalidades ou outros recortes escolhidos pelos pesquisadores. Ao observar as três teses publicadas, nota-se que ambas propuseram pesquisas com recorte investigativo sobre o programa em escolas de região de fronteira. A tese *Fronteiras instáveis:*

inautenticidade intercultural na escola de Foz do Iguaçu, de Carvalho (2011), destaca a integração cultural presente no imaginário social de Foz do Iguaçu, cidade brasileira, de tríplice fronteira, localizada no oeste do estado do Paraná, como uma construção política e ideológica do que uma expressão autêntica dos habitantes desta cidade.

O recorte do trabalho da autora, enfatiza as relações sociais estabelecidas entre os habitantes de Foz do Iguaçu e os vizinhos da fronteira argentina, na cidade de Puerto Iguazú, e os moradores da cidade brasileira com os imigrantes de origem árabe, tendo o Programa Escolas Bilíngues de Fronteira (PEBF) e a Escola Libanesa Brasileira como locais privilegiados da investigação. A pesquisa discute as questões da fronteira, da autenticidade cultural e das “negociações” culturais na escola investigada pela autora. Além de expor as relações complexas permeadas por poder e pela necessidade de reconhecimento identitário.

Jacques Leenhardt (2002) aponta a tendência de se pensar nas fronteiras a partir de uma concepção que se ancora na territorialidade e se desdobra no político. “Em suma, a fronteira é um marco que limita e separa, e que aponta sentidos socializados de reconhecimento” (Leenhardt, 2002, p. 29). Logo, Fronteiras, antes de serem marcos físicos ou naturais, são sobretudo simbólicas, referências mentais que guiam a percepção da realidade e dialogam com a identidade. A investigação concentra-se nas disputas de identidades nas representações nacionais que são construídas tanto pelos imigrantes quanto pelos brasileiros.

E, procura identificar de que maneira as identidades nacionais são construídas e negociadas nas zonas de fronteiras. Um dos objetivos da tese de Carvalho (2011) é comprovar que há uma inautenticidade intercultural, ou seja, a integração cultural presente no imaginário social, e nas práticas culturais são mais uma construção política do que uma necessidade autêntica dos habitantes. Além desse, visa perceber como o discurso da globalização interfere na realidade local e quais modificações a hibridização provoca na cultura, entender se as culturas que convivem no mesmo território processam as informações globais da mesma forma e, também, compreender como o discurso da integração cultural foi construído ao longo da história.

A proposta de investigação enfatiza que o percurso desenvolvido e as propostas de educação intercultural que ocorrem na cidade estudada, tendo como foco o Programa Escolas Bilíngues de Fronteira (PEBF), traça elementos da história da cidade de Foz do

Iguaçu e da Tríplice Fronteira (Argentina, Brasil e Paraguai). A autora procura comprovar a tese de que a integração cultural na fronteira esteve sempre em pauta e oscilou no decorrer da história, a partir dos interesses políticos e estratégicos para a região, tendo o Estado Brasileiro como principal condutor desse processo.

O estudo, ainda, apresenta e discute o Programa Escolas Bilíngues de Fronteira (PEBF), especificamente na fronteira estudada, já que o mesmo acontece em outras regiões fronteiriças do Brasil. Desse modo, procura compreender seu funcionamento, seus benefícios e limites, bem como a participação na vida econômica, social e cultural da região. Nesse viés, observa como as diferentes tradições culturais dialogam e negociam suas especificidades, a partir do currículo e do ambiente escolar.

Carvalho (2011) faz uma reflexão sobre as semelhanças e as diferenças que ocorrem nos contatos que a comunidade de Foz do Iguaçu estabelece entre os vizinhos de fronteira e entre os imigrantes árabes e seus descendentes, levantando hipóteses que nos ajudam a pensar nessas relações. Ainda, problematiza a ideia de “território do significado” e de “inautenticidade intercultural”, utilizando-o como conceitos operatórios para a reflexão sobre identidade, currículo e cultura.

Contudo, a autora conclui que há uma falta de autenticidade no diálogo que os moradores da cidade estabelecem com os diversos grupos culturais que permeiam o território. Problematisa a inautenticidade intercultural e o território do significado, conceitos operatórios que auxiliam a refletir sobre a maneira como ocorrem os diálogos e os contatos culturais na Tríplice Fronteira.

Ao investigar o Programa Escolas Bilíngues de Fronteira e a Escola Libanesa Brasileira percebe que o diálogo cultural e a interculturalidade não fazem parte do horizonte dos sujeitos envolvidos na investigação. O interculturalismo exige que todos os envolvidos no processo percebam que as suas ações são permeadas por pertencimentos étnicos e culturais.

Entretanto, diferente do que encontraram na escola Libanesa Brasileira, o território do significado não explica o Programa Escolas Bilíngues de Fronteira, porque as relações criadas entre os brasileiros e os argentinos que vivem na região são marcadas pela compreensão da fronteira como demarcação de limite, o ponto onde um território termina para que outro comece.

Na sequência, trazemos a tese *Política supranacional de formação de*

professores: o programa escolas interculturais de fronteira (PEIF) na faixa de fronteira Brasil/Paraguai, de Bueno (2019), como uma pesquisa de grande destaque ao tratar do estudo sobre o PEIF na fronteira do Brasil com o Paraguai, mas, especificamente, no município de Ponta Porã, localizado no estado de Mato Grosso do Sul com Pedro Juan Caballero, no Paraguai.

O problema de pesquisa apresentado por Bueno (2019) sintetiza a seguinte questão: quais são as contribuições do PEIF para a formação continuada de professores das escolas de fronteira e no que se refere à integração regional e ao multilinguismo? O resultado do trabalho de Bueno (2019) demonstrou que o PEIF é ineficaz como uma política de formação continuada dos profissionais na fronteira pesquisada, por não apontar contribuições significativas ao processo de integração regional e ao desenvolvimento do multilinguismo.

A autora destaca, logo de início, suas inquietações pessoais decorrentes da atuação como educadora tanto na educação básica quanto no ensino superior, pois vivencia em sala de aula a diversidade cultural entre os alunos e sente a necessidade de buscar teorias que subsidiassem a prática pedagógica. Outro ponto relevante para esse estudo recai no fato de a formação de docentes, como uma política supranacional em uma realidade peculiar como a do Brasil com o Paraguai, representa um campo inédito de investigação em nível de doutorado.

Contudo, quando se fala do PEIF como uma política supranacional de formação continuada para professores no Estado de Mato Grosso do Sul e tendo como país vizinho o Paraguai, não há publicações específicas. Cumpre ressaltar que grande parte das pesquisas relacionadas ao PEIF advêm da Linguística ou outras áreas, sendo poucas ligadas à Educação. Quanto à realidade fronteiriça, de forma específica, afirma que a globalização representa uma oportunidade, porém, é um desafio, já que houve a possibilidade de uma interconexão e interdependência entre as economias e a sociedade.

[...] a formação dos professores tem sido um grande desafio para as políticas educacionais. Inúmeros países vêm desenvolvendo políticas e ações agressivas na área educacional cuidando, sobretudo, dos formadores, ou seja, dos professores, que são os personagens centrais e mais importantes na disseminação do conhecimento e de elementos substanciais da cultura. Da Tailândia à França, do Chile aos Estados Unidos, Inglaterra, Colômbia, Suécia, Finlândia, Nigéria, Argentina, Equador, entre tantos outros, medidas vêm sendo tomadas nas duas últimas décadas no sentido de formar de modo

mais consistente professores em todos os níveis e de propiciar a esses profissionais carreiras atrativas. Podemos dizer que essa preocupação se tornou mundial (Gatti, 2014, p. 35 *apud* Bueno, 2019, p.74-75).

Para tanto, cabe compreender como a formação docente se estabeleceu como um elemento integrador no âmbito de fronteira. Entretanto, uma das maiores dificuldades para o PEIF se efetivar como uma política de formação de professores eficiente para a fronteira recai sobre a dificuldade ou até mesmo a falta de interesse das escolas e seus profissionais em aderir ao EPA, como metodologia de ensino, uma vez que o trabalho com a aprendizagem significativa propõe ao professor sair da sua zona de conforto, tomando o aluno como o centro do processo de ensino e aprendizagem.

Nessa linha de pensamento, outro trabalho de prestígio é a dissertação de Flores (2012), sobre o *Programa Escola Intercultural Bilíngue de Fronteira: um olhar para novas políticas linguísticas*. Em seu trabalho mostra a trajetória do PEIBF como a maior parte dos autores retrata em suas pesquisas, mas destaca as práticas pedagógicas, apontando a necessidade de novas políticas linguísticas em virtude do plurilinguismo e do pluriculturalismo nas regiões de fronteira das áreas pesquisadas.

Trata ainda da contextualização intercultural, ou seja, instruir as crianças por meio da L1 e a L2 para garantir igualdade de condições de chegar aos saberes básicos comuns, promovendo a identidade individual, o respeito, o reconhecimento das diferenças dos grupos étnicos que compõem os mosaicos nacionais, assim como a unidade necessária para fazer de cada um dos países uma nação.

Tendo em vista a construção identitária desses habitantes de fronteira, defende a contextualização intercultural e as diferenças dentro de cada grupo étnico e as características sociocultural linguísticas das regiões de fronteiras do Brasil, Argentina e Paraguai e os conceitos de bilinguismo interculturalidade e identidade, diante das práticas pedagógicas do PEIBF. O estudo ainda pontua sobre a necessidade da existência de uma política linguística eficaz que desse conta do contexto escolar.

O objetivo do programa estudado tem como foco a construção de cidadãos com um novo olhar para o plurilinguismo e pluriculturalismo, respeitando as características sociolinguísticas e identitárias da região. Somente com esta mudança as políticas linguísticas começaram a apresentar equidade, respeitando os diversos contextos nos quais os falantes estão inseridos.

Ela aborda em sua pesquisa os seguintes questionamentos: Quais as

características socioculturais e linguísticas da região de fronteira Brasil-Paraguai-Argentina? Como se processam as práticas pedagógicas das escolas inseridas no PEIBF nesta fronteira? Quais conceitos de linguagem, bi/multi/plurilinguismo, interculturalidade e identidade estão subjacentes às práticas pedagógicas do PEIBF (Flores, 2012, p. 38).

A autora investiga o PEIBF no contexto da tríplice fronteira, as ideias pré-concebidas em relação ao plurilinguismo, pluriculturalismo, identidade e cultura. Diante disso, percebe-se que a educação na área fronteira focaliza a formação de uma consciência cidadã e proporciona, consequentemente, uma identidade regional (Flores, 2012, p. 111).

Ou seja, o processo ensino-aprendizagem está debilitado. Faltam recursos financeiros, materiais didáticos específicos e cursos direcionados aos professores. Enfim, uma política linguística eficaz que dê conta desse complexo ambiente escolar, respeitando as peculiaridades da fronteira. Neste sentido, fazendo uso das palavras da autora, a escola na fronteira possui o desafio de prática pedagógica, de mostrar a riqueza do patrimônio sociocultural brasileiro representada pela diversidade etnocultural e linguística.

A autora argumenta que sua pesquisa pode provocar profundas reflexões em relação ao ensino como um todo, à diversidade cultural e à participação das instituições de ensino no PEIBF e colabore para construir uma educação de qualidade com políticas linguísticas adequadas ao contexto socioeducacional (Flores, 2012, p. 113). A região de fronteira possui algumas especificidades que a tornam particulares, referentes às línguas que ocupam. Ambos os espaços territoriais foram constituídos desde o processo de colonização linguística, e entram em tensão com a escola.

Em se tratando de regiões fronteiriças, são perceptíveis as relações complexas que não envolvem apenas uma relação cultural, mas um vínculo político, social, econômico, linguístico e de valores diferenciados. Esse encontro se dá, no espaço institucional da escola (Silva, 2023, p. 130).

Portanto, ao se entender a “interculturalidade como uma atitude, uma ação prática”, na construção de novos conhecimentos, a reflexão sobre a temática nos espaços de interesse instiga a ver o mundo sob outra perspectiva. “Exige uma relação intercultural, ligada a um projeto social, cultural, educacional, político, ético e

epistêmico e linguístico em direção à transformação de um novo espaço epistemológico” (Walsh, 2013, *apud* Silva, 2023).

Na dissertação *Representações do sujeito - aluno da fronteira Brasil- Paraguai em documentos oficiais do Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF)*, Oliveira (2019), teve como objetivo verificar o processo de inclusão de estudantes bolivianos no ensino Médio, através da identificação de possíveis ações ou políticas públicas educacionais envolvidas, promovendo a permanência de imigrantes no processo escolar. Além de compreender como se desenvolve o fator cultural representado pelo multiculturalismo, a interculturalidade, bilinguismo e a translinguagem, diante das diferentes culturas entre brasileiros e bolivianos.

A autora ainda destaca os projetos desenvolvidos nos dois países envolvidos, servindo como aporte para demonstrar a importância da educação no desenvolvimento da região, a partir da Política Linguística (PL) implementada pelo bloco PEBF. Ela, ainda, concluiu que a América Latina precisa passar por um processo de intensificação, por demonstrar pouco avanço no ambiente educacional, acarretando prejuízo com evasão escolar. Diante desses problemas identificados é necessária uma atenção diferenciada para que esses alunos possam ter dignidade, respeito e educação de qualidade (Coracini, 2007; Maher, 2007; Uyen, 2011).

Jaqueline Alonso Braga de Oliveira (2015) problematiza o processo identitário do aluno fronteiriço, nos documentos oficiais do projeto “Escolas de Fronteira”, cabe, primeiramente, um olhar teórico sobre identidade, pela perspectiva de teóricos que se adequam aos objetivos propostos. Antes, porém, das reflexões teóricas, traça um paralelo distintivo entre o conceito da palavra identidade, o conceito aqui mobilizado à luz da perspectiva discursiva da linguagem e dos estudos culturalistas (Oliveira, 2015, p.20).

Nesse sentido, a identidade não é entendida como algo fixo, único e acabado. Tampouco pode ser considerada como algo individual, próprio, originário ou particular. dessa forma, esta pesquisa se propõe problematizar como os documentos oficiais constroem uma imagem, uma representação do sujeito-aluno fronteiriço. Essa construção não corresponde à identidade do sujeito-aluno, mas sim sujeito do Mundo (Oliveira, 2015, p.21).

A autora Jaqueline Alonso Braga de Oliveira (2015) ressalta a importância da

assimetria que influenciou diretamente a organização do programa por mostrar a diferença no repertório linguístico das crianças. A justificativa foi que as crianças argentinas contavam com certo nível de bilinguismo por serem descendentes de brasileiros ou por estarem expostas à mídia local (Oliveira, 2015, p.57).

Também afirma que o ensino bilíngue, para o lado argentino, demonstrava o reconhecimento de uma realidade, enquanto para o lado brasileiro não era visível. Isso implicou um trabalho de “sensibilização” linguística com a finalidade das crianças e os pais brasileiros perceberem o porquê do ensino bilíngue. Esse período foi o primeiro ano de desenvolvimento do Programa.

Segundo os pressupostos teóricos discursivos, da autora Jaqueline Alonso Braga de Oliveira (2015), essa concepção de sujeito não admite a interação das línguas e se vincula à concepção da homogeneidade: nem os sujeitos nem as línguas sofrem mudanças oriundas da história e da cultura. No caso do Programa Escolas Interculturais de Fronteira, o documento analisado é uma versão preliminar da proposta, o que indicava novas publicações e alterações, principalmente, depois da experiência de implantação nas escolas. Sendo assim, as interpretações desenvolvidas por este trabalho (e por outros) podem contribuir na formulação de uma possível proposta final.

Na dissertação: *Programas escolas interculturais de fronteira: professor sujeito Fronteiriço*, a autora Suelen Ferreira Haygert (2017) tinha como objetivo responder à pergunta “Quem é esse sujeito fronteiriço?”. Busca-se entender o funcionamento do imaginário desses fronteiriços. A análise realizada aponta para um conflito entre dois lugares sociais ocupados por esses professores: o lugar social de fronteiriço e o lugar social de educador participante do PEIF. Assim como a desvalorização linguística e a prevalência da língua materna como elemento de legitimação social.

Por conviverem diariamente na fronteira e por estarem imersos em uma cultura heterogênea, os educadores acabam construindo uma dupla identidade onde uma prevalece sobre a outra. Desse modo, nesses espaços de fronteira bilíngue ou até mesmo trilingue acaba por ocorrer uma desvalorização linguística.

Suelen Ferreira Haygert (2017) ressalta que o PEIF foi, primordialmente, pensado para ser desenvolvido nos anos iniciais do ensino fundamental, ainda que, na época o programa tenha se estendido a outros anos do ensino fundamental e médio, em algumas das instituições participantes.

O PEIF propõe um ensino em língua estrangeira e não um ensino de língua estrangeira, “pois seu intuito é criar um ambiente real de bilinguismo para os alunos, a partir do contato com professores nativos do idioma que se pretende ensinar” (Heiygert, 2017, p. 28). Para a autora citada, a imersão pensada no PEIF permite que um ambiente “formal de aprendizagem, que é a escola, possibilite que a aprendizagem da língua do outro se realize a partir de situações de contato e bilinguismo real no compartilhamento de experiências interculturais” (Heiygert, 2017, p. 28).

Destaca também a formação continuada e a importância do *cruze*, onde os professores articulam, planejam e desenvolvem projetos em conjunto, considerando um enfoque intercultural e uma metodologia que favoreça o envolvimento dos alunos através de projetos que envolvem a interculturalidade.

As mudanças no imaginário sobre outro, provavelmente, já vêm acontecendo, pois o PEIF promove essas mudanças, tanto a partir dos documentos que o regularizam quanto a partir de cursos de formação continuada. É provável que, em um primeiro momento, os participantes do PEIF, que são também fronteiriços, policiem-se em sua forma de enunciar e significar essa fronteira (e por isso acontecem essas “falhas”). Para que, depois, realmente, sintam que o outro é diferente e deve ser respeitado por suas diferenças históricas, culturais e linguísticas.

Acredita-se que esse panorama pode melhorar se houver mais investimento em Cursos de Graduação e Pós-graduação interculturais e binacionais nas regiões de fronteira, já que esse é um espaço diferenciado e merece uma atenção especial (Heiygert, 2017, p. 103). Dessa maneira, o imaginário dos formadores e futuros participantes de programas como o PEIF seriam “reconstruídos” ainda durante sua formação inicial e, assim, não haveria dificuldades e nem contradições na hora de alcançar o objetivo da integração, a partir de uma educação intercultural.

3.3. Discussões práticas e teóricas das descobertas

Nesse viés, toma-se como base os documentos norteadores do PEIBF, as teses e dissertações apresentadas no Estado da Arte como fontes de conhecimentos possíveis de perceber as ações simétricas ou assimétricas nas relações da aplicação do Programa em diversos espaços escolares fronteiriços. No capítulo 2 apresentamos os resultados das produções analisadas sobre o PEIBF, levando em consideração a língua e cultura de

cada país e abrangendo as reflexões sobre os processos linguísticos que contribuíram com o Programa, no sentido da relação intercultural.

A discussão engloba os elementos que permeiam o ensino, os processos interculturais, a articulação linguística entre as fronteiras, os conhecimentos e suas relações de poder nos espaços escolares. E, principalmente, a dinâmica do educador ao lidar com as duas línguas.

Uma indagação que se faz presente é, como se trabalhar em um contexto de troca de conhecimentos e línguas diferentes de tal modo que a voz do outro não seja silenciada? Ou seja, é uma forma de refletir, as divergências enfrentadas por professores e estudantes que possuem idiomas e culturas distintas, e precisam das línguas adicionais, aquelas que são aprendidas ou utilizadas além da língua materna, para manterem ou estabelecerem um nível de diálogo compreensível e esclarecedor no repasse dos conhecimentos.

A fronteira pode ter diversos significados, como um limite político, demarcação física do território, lugar de passagem, entrelugar, entre outros. Em cada ponto em que há encontro de cidades, comunidades ou pessoas existe uma realidade a ser compreendida, visto que o Brasil tem uma extensa faixa de fronteira. Por sua vez, possui configurações regionais e locais diversas, que não são iguais na identidade, na cultura e, no caso do nosso campo, nos processos de educação.

Nesse sentido, os esforços da presente pesquisa ainda representam as possibilidades de investigação que poderá lançar suas lentes teóricas e práticas, com o objetivo de coletar informações ancoradas na técnica do estado da arte. O Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF), que antes era PEIBF, atuou como uma política pública sub-regional que buscou fomentar uma cidadania fronteiriça, expressando a identidade latino-americana, e promovendo em determinado espaço, a integração linguístico-cultural entre estudantes brasileiros e do país vizinho.

Nessa perspectiva, esteve envolvida as articulações linguísticas que aconteceram por meio do programa, a começar pela região de fronteira, como espaço discursivo. Falar do ensino na região de fronteira supõe pensar a relação sujeito/língua, constituída historicamente por uma diversidade linguística, além da diversidade que é própria da heterogeneidade das línguas. Essa relação se dá, ora por identificação, ora por uma relação de alteridade, pois os alunos buscam um pertencimento a uma outra

discursividade, a língua portuguesa do Brasil. Nos modos da subjetivação, “o sujeito imigrante é afetado contraditoriamente pela historicidade prévia à formulação do enunciado” (Serrani, 1992, p. 3).

No Brasil, temos um espaço multilíngue tanto por questões de quais línguas são praticadas no território brasileiro, como das várias línguas nas diversas regiões do país. Quando pensamos nas fronteiras, refletimos sobre os aspectos históricos, sociais e linguísticos que fazem parte do processo de identificação do sujeito brasileiro e do sujeito imigrante. As fronteiras não se restringem ao espaço geográfico (Silva; Bressanin, 2017, p. 310), visto que conectam a língua, economia e a vida diária de pessoas, dentro de um contexto social.

As relações entre as línguas, no Brasil, são relações históricas e políticas. Nessa direção, as políticas públicas no que se refere ao ensino-aprendizagem de línguas para estudantes imigrantes na região de fronteira e o modo como as políticas linguísticas atuam nesse processo, é de fundamental compreensão.

Ao se iniciar com a região de fronteira, citamos um exemplo típico do município de Sete Quedas, no qual muitos estudantes Paraguaiois imigram para o município e adentram as escolas de fronteira, tal como a Escola Municipal Inácio de Castro, espaço em que uma nova língua se faz presente: a língua portuguesa, falada e ensinada nas escolas brasileiras, numa relação de línguas marcadas pelo cultural e político. Esses espaços são políticos devido ao funcionamento de línguas, que se dividem, redividem, se misturam, desfazem, e muitas vezes se transformam por uma disputa incessante. “São espaços ‘habitados’ por falantes, ou seja, por sujeitos divididos por seus direitos ao dizer e aos modos de dizer. São espaços constituídos pela equivocidade própria do acontecimento” (Guimarães, 2005, p. 18).

Nesse ambiente educacional, é notável a diversidade de línguas presentes, pelo fato de a escola situar-se em um município de fronteira com o Paraguai. Apesar de haver um discurso de valorização do estudante enquanto sujeito de linguagem, e também construído “historicamente, nas políticas públicas implementadas para o ensino de língua no Brasil, ainda vemos que tais práticas ocorrem por meio da imposição de uma unidade linguística e do silenciamento de outras línguas” (Silva, Bressanin, 2017, p. 324).

Silva e Bressanin (2017) fazem um apontamento importantíssimo e reflexivo, a fim de pensarmos o quanto de vezes dentro dos ambientes escolares e salas de aulas, essas línguas outras foram silenciadas, ou ainda encobertas por uma língua homogênea. Mesmo não sendo práticas de absoluto apagamento do outro, causam silenciamentos. Essa é uma questão que merece destaque e urgência quando se pensa em políticas públicas de ensino que considerem a língua dos estudantes imigrantes.

Em municípios fronteiriços com os países que têm o espanhol como língua nacional, em especial, no estado de Mato Grosso do Sul, o ensino de línguas, na maioria das escolas, silencia o sujeito transfronteiriço e a sua língua. Nesse caso, destaca-se a necessidade de uma reflexão sobre o modo como as línguas são pensadas e trabalhadas nas unidades escolares, considerando que os sujeitos e as línguas se constituem (Silva; Bressanin, 2017, p. 324).

Sendo assim, o ensino de línguas precisa ser pensado num processo de subjetivação, uma vez que “a língua não apenas é falada pelo sujeito; ela o constitui, intrinsecamente, como ser simbólico, e ela o ‘designa’” (Celada, 2002 *apud* Silva, Bressanin, 2017).

Desse modo, é essencial possibilitar aos professores e estudantes a reflexão sobre o modo como as línguas atravessadas pelo político se significam nas instituições escolares, em que há um encontro constante entre as línguas maternas e nacionais, que ora se aproximam ora se distanciam. E demonstram como os sujeitos são afetados pelas condições sócio-históricas da fronteira como espaço de línguas em convívio (Silva, Bressanin, 2017, p. 324-325).

Mas os estudos demonstram que o encerramento do PEIBF, ou ainda do PEIF, com a supressão do (B), que ocorreu em 2016, foi em decorrência da mudança da perspectiva geopolítica, a partir do impeachment da presidenta Dilma Rousseff. Sobre esse assunto, colhemos informações consideráveis no texto de Oliveira e Morello (2019), que diz:

[...] no mesmo ano, momento em que ascende ao núcleo decisório do governo federal brasileiro um grupo fortemente orientado para os Estados Unidos da América e ao programa English Only para as línguas estrangeiras e é concomitante com a supressão da Lei de Oferta obrigatória do espanhol nas escolas secundárias brasileiras; as decisões que incidem sobre a circulação das línguas e o direcionamento da sua promoção, tomadas em diferentes níveis – do local ao nacional e ao Regional – através de uma série de órgãos mais ou menos especializados, que finalmente têm as suas

posições homologadas pelos mandatários de mais alto nível no Estado ou nas Organizações Internacionais. No caso do PEIBF, podemos perseguir a pista que vai da Carta de Calafate, protocolo assinado entre os Presidentes Nestor Kirchner da Argentina e Lula da Silva do Brasil, que chega até o Ministro da Educação da Argentina, Daniel Filmus, que por sua vez formula uma proposta de Escolas de Fronteira e a encaminha para o Ministro da Educação do Brasil, Tarso Genro, dando início, assim, ao processo de planificação bilateral entre os dois países; as orientações dos processos de planificação linguística que, segundo Ruiz (1984), orientam-se para um dos três seguintes horizontes: Língua como Problema, Língua como Direito e Língua como Recurso. O PEIBF propõe claramente uma matriz argumentativa que faz o contato português espanhol transitar do campo de Língua como Problema para o campo de Língua como Recurso. O recurso aqui é menos o do foco econômico característico do inglês como “língua da economia e do desenvolvimento econômico”, e mais ligado à ideia de recurso político, como Soft Power da geopolítica Regional da cooperação e da integração; a planificação/execução que se refere ao modos como as políticas linguísticas são executadas, isto é, a criação, o desenvolvimento e finalmente o abandono do PEI(B)F, envolvendo a estrutura de gestão, o desenvolvimento do marco conceitual, os levantamentos sociolinguísticos das comunidades escolares envolvidas, a adesão de escolas, a capacitação docente e os processos avaliativos, entre outros (Oliveira; Morello, 2019, p. 63-64).

A partir da citação acima, percebe-se a intenção do PEIBF e as causas que levaram ao encerramento do programa em diversas regiões de fronteira. Digamos que o pé que culminou nesse ocorrido tenha sido o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff. É possível ainda, a partir de Oliveira e Morello (2019) compreender que as situações de bilinguismo estão atreladas às dinâmicas e práticas cotidianas, quase sempre orais. E, mesmo que represente o conhecimento adquirido, nem sempre os falantes percebem e valorizam esse seu conhecimento. Dependendo do contexto, falar a língua do outro pode ser compreendido como um gesto de submissão e fraqueza, ou então pode implicar em julgamentos do tipo não-saber ou saber mal a língua, bloqueando seus usos (Oliveira; Morello, 2019, p. 63-64).

Interessante que a fala dos autores evidenciam casos realmente ocorridos em sala de aula nas escolas de fronteira, principalmente, tratando-se do não uso da língua estrangeira, por não saber bem a língua e temer julgamentos. Um exemplo é o professor morador na fronteira entre o Brasil e Paraguai, que embora identifique e compreenda a língua espanhola, na convivência do dia a dia, ainda assim teme em fazer uso na fala dessa língua. Primeiro, por não se sentir preparado e não possuir um curso/ estudo em espanhol, e, segundo, por conta do medo do julgamento, ao arriscar-se fazer uso da língua e errar a pronúncia na comunicação com o estudante. Evidenciando casos que realmente ocorrem dentro dessas dinâmicas nesses espaços educacionais fronteiriços.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação e cultura caminham juntas na perspectiva intercultural e estão nos diversos espaços sociais, incluindo escolas e universidades, componentes significativos no processo de transformação e construção de espaços democráticos. A perspectiva do Programa Escolas Interculturais Bilingues de Fronteira abarca no campo de ensino, o âmbito linguístico, social, político e cultural, envolvendo as dinâmicas das relações de fronteira e as formações continuadas de professores e métodos para o ensino.

Levando em consideração o levantamento de dados, se faz necessário dizer que, mediante as dissertações e teses apresentadas por meio do estado da arte, foi possível compreender as problemáticas levantadas e também conhecer os referenciais teóricos adotados por pesquisadores na área de Ciências Humanas, Letras, Linguística e Educação, sobre o programa PEIBF.

No caso das análises de conteúdo, focou-se nas área de Letras e Linguística, pontuando sobre os trabalhos direcionados sobre a região sul do Brasil. Em relação às problemáticas apontadas nas pesquisas situam-se na parte do desenvolvimento do programa na prática, ou seja, a depender da região fronteiriça era um tipo de dificuldade, por terem contextos diferentes.

Uma das mais abrangentes ocorria no chamado *cruze*, pois, desde o ato de cruzar a fronteira, principalmente cidades com aduaneiras, tal como em Foz do Iguaçu (PR/BR), já era em si, uma demanda de disponibilidade de tempo e de espera. Mas o problema maior era a falta de recursos, pois nem todos os professores tinham transportes para o deslocamento.

Outro item a ser pontuado, e muito citado dentre o quadro das dissertações e teses, para situações de sala de aula, é que os estudantes apresentam dificuldades de desenvolver atividades por não compreenderem bem o significado das orientações dadas, resultando em seu silenciamento e falta de interação com os docentes. Entre os altos e baixos, o programa possui uma importante política linguística de inclusão, que apresentou problemas, impasses e inefetividade em algumas escolas nas quais foi desenvolvido. Mas proporcionou reflexões acerca da importância da existência de uma política linguística que atenda às necessidades dos estudantes matriculados nas escolas localizadas na região de fronteira.

Propõe pensarmos, desse modo, sobre a necessidade de formação dos professores, que atuam nessas escolas, de forma a desconstruir preconceitos acerca dos sujeitos que residem nesses locais, promovendo e incentivando a inclusão de todos, tanto no aspecto econômico, social, cultural e, principalmente, educacional.

Mas, os resultados preliminares apontam o término do PEIBF por conta da fraca institucionalização de muitas políticas linguísticas no Brasil e as suas fragilidades diante de mudanças geopolíticas, expressas muitas vezes por mudanças de governos. No caso, a mudança ocorrida entre o governo da presidente Dilma Rousseff e do presidente Michel Temer.

Os dez anos da experiência de um bilinguismo intercultural cooperativo de fronteira deixa um legado técnico e político da maior importância para o futuro do bilinguismo português-espanhol e para a integração sul-americana, pois nas análises dos trabalhos realizados sobre o assunto, tal como as teses e dissertações do estado da Arte, foi possível perceber uma alternância de informações, ora informando o avanço do programa, ora as fragilidades, a depender do viés da proposta de pesquisa de cada uma delas.

O estudo, até o presente momento tem gerado reflexões acerca da importância da existência do PEIBF e de sua promoção nas cidades de fronteira. Deixa, ainda, evidenciado a necessidade de fomentação de novas políticas linguísticas que promovam a inclusão e a desconstrução de preconceitos em relação às práticas educativas desenvolvidas para a integração regional, por meio de uma educação intercultural nas escolas públicas das cidades fronteiriças.

Deste modo, a pesquisa permitiu concluirmos que a interculturalidade linguística e cultural se faz presente nos espaços fronteiriços, no qual o PEIBF reflita a diversidade, com as contradições presentes nas relações entre as diferentes sociedades e com a possibilidade de ser agregada nos processos educativos. O bilinguismo lida com o diverso e o plural, propõe que esse plural como as etnias, línguas, religiões, saberes e culturas, sejam agregados aos currículos e práticas pedagógicas.

Com base neste entendimento, a proposta do PEIBF, de acordo com as leituras das teses e dissertações, possui relevância ao produzir e transmitir conhecimentos nos espaços escolares e experiências de interculturalidade. É importante conhecermos outras formas de saberes, tais como as línguas, as culturas, as dinâmicas do sujeito

fronteiriço para os espaços escolares, a fim de dialogarmos com elas e compreendermos que não existem formas absolutas de conhecimento, mas a coexistência de vidas e caminhos que se cruzam.

Espera-se que a pesquisa contribua em relação ao desenvolvimento local, a fim de pensar ou ainda repensar um ensino de fronteira, e favoreça outros estudos acadêmicos no sentido de estabelecer novas reflexões e propostas que possibilitem questionamentos diversos sobre a temática do PEIBF.

REFERÊNCIAS

ALVES, Carlos Alex.; SILVA, Leandro Londero da. Grupos de pesquisa em educação matemática como objeto de estudo: uma visão do estado da arte. **Cadernos de Pesquisa**, 2023.

BERGER, Isis Ribeiro. Gestão da diversidade linguística na educação formal no Brasil: desafios para uma política linguística. **Revista (Con)textos linguísticos**, 2017.

BETANCOR, Tania Oraná. **As representações que os aprendizes constroem sobre a língua espanhola, sobre sua aprendizagem e sobre seus falantes em cidades de fronteira**. Dissertação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2013.

BIANCHEZZI, Clarice *et al.* A construção e a prática do programa bilíngue na região de fronteira internacional Brasil-Argentina. **Cadernos do CEOM** - Ano 25, n. 37, 2012.

BRASIL. MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/escolas-de-fronteira>. Acesso em: 16 ago. 2023.

BRASIL. IBGE, 2021. Disponível em: [IBGE atualiza municípios de fronteira e defrontantes com o mar devido a mudanças de limites | Agência de Notícias](#). Acesso em: 16 ago. 2023.

BRASIL. IBGE, 2022. Disponível em: [Censo Demográfico 2022 \(ibge.gov.br\)](#). Acesso em: 16 ago. 2023.

BRASIL, Ministério da Educação. **Ministério de Educación, Ciencia y Tecnología. Escuelas de Fronteira. Brasília e Buenos Aires**. Março de 2008. Disponível em: Acesso em: 16 ago. 2023.

BRASIL. **Escolas 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 do português e do espanhol. Brasília/Buenos Aires: Ministério da Educação/Ministério de Educación, Ciencia y Tecnología. Disponível em <https://bit.ly/2K9ZY7e>.

BUENO, Mara Lucinéia Marques Correa. **Política Supranacional de Formação de Professores: o Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF) na faixa de fronteira Brasil/Paraguai**. 2019. 260f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2019.

BUENO, Mara Lucinéia Marques Correa; SOUZA, Kellcia Rezende. **Programa Escolas Interculturais de Fronteira e a realidade Brasil/Paraguai: uma política de integração regional para a fronteira**. Jornal de Políticas Educacionais. V. 15, n. 07. Fevereiro de 2021.

CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. São Paulo: Parábola, 2002.

CAÑETE, Greici Lenir Reginatto; KERSCH, Dorotea Frank. **Representações sociais de envolvidos na implementação do PEIBF – um exemplo do Rio Grande do Sul**. Cadernos de Linguagem e Sociedade, 2012.

CAÑETE, Greici Lenir Reginatto. **Representações sobre a política linguística para as escolas de fronteira entre Brasil e Uruguai: integrar para quê?** Dissertação. (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade do Vale do Rio dos Sinos UNISINOS RS, 2013.

CARVALHO, Francione Oliveira. **Fronteiras instáveis: inautenticidade intercultural na escola de Foz do Iguaçu**. 166 f. Tese (Doutorado em Educação, Arte e História) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2011.

FARIA, José Roberto. **Fronteira, cidades gêmeas e escolas de fronteira: educação como eixo de integração fronteiriça**. 138 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia) - Universidade Federal do Amazonas, Tabatinga-AM, 2020.

FEIX, Silvane Deila. **Políticas linguísticas e gestão de línguas em escolas interculturais de fronteira – Brasil /Argentina** - Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Centro Oeste – UNICENTRO, Irati – PR, 2018.

FERNANDES, Eliana Aparecida Araújo. **Experiências linguísticas: como se faz a educação bilíngue com implementação da metodologia do Projeto Escola Intercultural Bilíngue de Fronteira na fronteira entre Brasil e Paraguai**. Dissertação - Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD. Ponta Porã – MS, 2013.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Revista: Educação & Sociedade**, ano XXIII, no 79, Agosto/2002.

FERREIRA, André Soares. **Educação e fronteira sul-mato-grossense (1889-1943): análise a partir da historiografia regional**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados-MS 2019

FLORES, Olga Viviana. **Breve histórico do projeto “Escola Intercultural Bilíngue de Fronteira”**. I CIPLON: Foz do Iguaçu - Brasil, de 19 a 22 de outubro de 2010.

FLORES, O. V. **O programa escola intercultural bilíngue de fronteira: um olhar para novas políticas linguísticas**. 2012. 127 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel - PR, 2012.

GELABERT, M. J.; BUESO, I.; BENÍTEZ, P. **Producción de materiales para La enseñanza de español**. Madrid: Arco Libros, SL, 2002

HALL, Stuart. **Identidade Cultural na pós-modernidade**. São Paulo: DP&A, 2005.

HAYGERT, Suelen Ferreira. **Programa escolas interculturais de fronteira: professor sujeito fronteiriço**. (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Santa Maria –

UFSM. Santa Maria, RS, 2017.

LEENHARDT, Jacques. **Fronteiras, Fronteiras Culturais e Globalização**. In MARTINS, Maria Helena (org), *Fronteiras Culturais, Uruguai e Argentina*. Porto Alegre: Prefeitura de Porto Alegre/Centro de Estudos de Literatura e Psicanálise Cyro Martins/ Ateliê Editorial: 2002.

LIVI, C. C. dos S. **Política de Línguas na Fronteira: Sentidos de Diversidade, Monolinguismo e Práticas Translíngues**. Dissertação (Mestrado em Estudos Latino-Americanos) – Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2022.

LOPES, Lorena Poliana Silva. **O estatuto linguístico de segunda língua e de língua estrangeira do português brasileiro: consonância ou dissonância entre discurso oficial e discurso docente?** 2018. 168 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

LORENZETTI, Alejandro; TORQUATO, Cloris Porto. O Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF) como política linguística. **Revista Matraga**, Rio de Janeiro, v.23, n.38, jan./jun. 2016.

LORENZETTI, A.N. **O Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF) como Política Linguística Educacional: Estudo na Fronteira das Cidades de São Borja (BR) e Santo Tomé (AR)**. 2016. 282 f. dissertação (Mestrado em linguagem, identidade e subjetividade) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2016.

MAHER, Terezinha de Jesus Machado. A educação do entorno para interculturalidade e o plurilinguismo. In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. (Orgs.). **Linguística Aplicada: suas faces e interfaces**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007a. p. 255-70.

NÓVOA, Antônio (org.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1998.

OLIVEIRA, Renata Alves de. **Programas Escolas Bilíngues de Fronteira: das generalizações do documento às especialidades de fronteira entre Foz do Iguaçu e Puerto Iguazu**. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de Oliveira. MORELLO, Rosângela. A fronteira como recurso: o bilinguismo português-espanhol e o Projeto Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira do MERCOSUL (2005-2016). **Revista Iberoamericana de Educación** (2019), vol. 81 núm. 1, pp. 53-74] - OEI/CAEU.

OLIVEIRA, Jaqueline Alonso de. **Representações do sujeito-aluno da fronteira Brasil - Paraguai em documentos oficiais do Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF)**. 2015. 167 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, 2015.

OLIVEIRA, M. S. de. **Educação na fronteira Guajará-Mirim/Guayaramerín (Brasil/Bolívia): a inserção de estudantes bolivianos do ensino médio em escolas**

públicas estaduais de Guajará-Mirim-RO. 2019. 97f. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Fundação Universidade Federal de Rondônia, 2019.

ORLANDI, Eni. **História das ideias linguísticas**: construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional. 3 ed. Campinas, SP: Vozes, 2001.

PAIVA, Aline Cristina. **Políticas educacionais para diversidade e escolas nas fronteiras**: o caso de Foz do Iguaçu com a Argentina e o Paraguai. Dissertação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2016.

PEREIRA, Stella. **Programa de escolas interculturais bilíngues de fronteira**: integração e identidade fronteiriça. Dissertação de (Mestrado)- Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, 2014.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Fronteiras culturais em um mundo planetário - paradoxos da(s) identidade(s) sul-latino-americana(s). **Revista del CESLA**, núm. 8, 2006.

RODRIGUES, Michael Douglas. SILVESTRE, Viviane Pires Viana. **Interculturalidade crítica e educação linguística Problematicando (des)invenções**. Vol. 06, N. 03 - Jul. - Set., 2020 | <https://portalseer.ufba.br/index.php/cadgendiiv>

ROMANOWSK, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educação**. Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006

SALLANES, Rosana Beatriz Garrasini. **A língua espanhola no ensino fundamental**: uma proposta de sensibilização, 2003. Disponível e: <https://cepedgoias.com.br/edipe/vedipefinal/pdf/gt02/co%20grafica/Rosana%20Beatriz%20Garrasini%20Sellanes.pdf>

SAGAZ, Márcia Regina Pereira. **Projeto Escolas Interculturais) Bilíngues de Fronteira**: análise de uma ação política linguística. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2013.

SETE QUEDAS, MS. **Alteração e denominação do nome da escola Municipal Inácio de Castro. Lei nº: 408/2005**. Disponível em: [leisordinarias_408-2005.pdf](https://leisordinarias.408-2005.pdf) (setequedas.ms.gov.br). Acesso em: 25 nov. 2023.

SILVA. Gislene de Sousa Oliveira. **Estado da arte da leitura brasileira no Brasil: 2010 a 2015**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Goiás Regional - Catalão, GO, 2017.

SILVA, Cristiane Patrícia da. **Um Estudo sobre o processo de mestiçagem no Programa de Escolas Interculturais de Fronteira no estado de Mato Grosso do Sul**: o caso da fronteira sul. 2016. 118 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Comunicação, Artes e Letras, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2016.

SILVA, Paulo Alves da. **A interculturalidade como eixo estruturante do currículo para as escolas brasileiras em regiões de fronteira** / Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília, 2023.

SILVA, Joselaine Dias de Lima. **Educação e descolonização dos currículos: o ensino de história e cultura indígena nos livros didáticos e as relações étnico-raciais nas escolas estaduais do município de Sete Quedas – Mato Grosso do Sul**. Tese (Doutorado em História). Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD. Dourados, 2023.

SILVA, Joselaine Dias de Lima, **Direito à identidade cultural dos Povos Indígenas no Brasil**. XIV Encontro de História da Anpuh, 2018. Disponível em: [1541014260 ARQUIVO ArtigoSimposio.pdf \(anpuh.org\)](https://arquivo.anpuh.org/1541014260_ARTIGO_ArtigoSimposio.pdf). Acesso: 09 jun. 2024.

SILVA, Lourdes Serafim da Silva; BRESSANIN, Joelma Aparecida. **O ensino de línguas na região de fronteira: processos de subjetivação do aluno imigrante**. Gragoatá, Niterói, v.22, n. 42, p. 308-328, jan.-abr. 2017.

SANTOS, Zuila Guimarães. Cova do Caderno educação escolar de fronteira. In: **Educação e práticas comunitárias: educação indígena, quilombola, do campo e de fronteira nas regiões Norte e Nordeste do Brasil**. 1. ed. Brasília: Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais, 2020.

SCHICKLING, Eduarda. **Avaliação escolar na fronteira entre Brasil e Paraguai: a realidade de uma escola no município de Ponta Porã/MS**. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/Campus de Ponta, 2015.

SOUZA, Flávia Alves de; ALBUQUERQUE, José Lindomar C. **Nação e integração nas escolas de fronteira: a mobilidade docente e a aprendizagem das línguas nacionais entre o Brasil e a Argentina**. [Online], vol. 23 (3) | 2019. Disponível em: <http://journals.openedition.org/etnografica/7313>. Acesso em: 16 ago. 2023.

TUBINO, F. La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. In: **Encuentro continental de educadores agustinos**, Lima (Peru), enero, 2005.

VALENTIM, C. **Para falar com as pessoas: uma análise contextual de apropriações diferenciadas da língua portuguesa por sujeitos migrantes**. 2009. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social e Cultural: Mediação Cultural e Conflitualidade no Mundo Contemporâneo) Universidade de Coimbra, Portugal, 2009.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In. VIAÑA, J.; TAPIA, L.; WALSH, C. (orgs.). **Construyendo Interculturalidad Crítica**. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, p. 75-96, 2009.