

Projeto Intercultural Escola Bilíngue de Fronteira: os casos de Dionísio Cerqueira/SC e Ponta Porã/MS

Intercultural project bilingue border school: the cases of Dionísio Cerqueira/SC and Ponta Porã/MS

Amanda Christine Silva do Amaral¹

Cláudia Heloiza Conte²

Resumo: As dinâmicas em espaços fronteiriços são bastante complexas, haja vista as singularidades e particularidades de cada território. No que diz respeito à escola, essas diferenciações são ainda mais evidentes, apresentando desafios na aprendizagem e integração dos estudantes. Neste sentido, analisar o ensino bilíngue para as escolas de fronteira, objetivo deste trabalho, pode ser justificado pela necessidade em compreender as características intrínsecas à situação geográfica, política, econômica e cultural da fronteira brasileira. Deste modo, o trabalho vai no caminho do entendimento do conceito de fronteira e suas características, para em seguida discutir o ensino bilíngue e a aplicação de uma política educacional de caráter intercultural e bilíngue para os países da América do Sul. Este trabalho irá analisar Dionísio Cerqueira/BR e Bernardo de Irigoyen/AR e Ponta Porã/BR e Pedro Juan Caballero/PY. A metodologia foi pautada em estudo bibliográfico exploratório e empírico, de abordagem qualitativa. Verificou-se que, apesar da descontinuidade, as políticas linguísticas – especificamente o Projeto Escola Intercultural Bilíngue de Fronteira (PEIBF) – têm importância fundamental para a integração, visto a promoção e o reconhecimento das línguas faladas pelos moradores da fronteira e que o incentivo da valorização da língua desde o ensino básico fomenta significativamente o enaltecimento da variedade cultural existente nessas áreas.

Palavras-chave: fronteira; integração; ensino bilíngue; política educacional; interculturalidade.

Abstract: The dynamics in border spaces are quite complex, given the singularities and particularities of each territory. When it comes to school, these differences are even more evident, presenting challenges in student learning and integration. In this sense, discussing bilingual education for border schools, the objective of this work, can be justified by the need to understand the characteristics intrinsic to the geographic, political, economic and cultural situation of the Brazilian border. In this way, the work goes towards understanding the concept of border and its characteristics, to then discuss bilingual education in two borders where an educational policy of an intercultural and bilingual nature was applied to the countries of South America: Dionísio Cerqueira/ SC and Bernardo de Irigoyen/AR and Ponta Porã/MS and Pedro Juan Caballero/PY. Despite the discontinuity, it was found that language policies, specifically the intercultural bilingual school project on the border, are of fundamental importance for promoting integration, given the promotion and recognition of languages spoken by border residents.

Keywords: border; integration; bilingual teaching; educational policy; interculturality.

¹ Graduada em Geografia/licenciatura pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS. E-mail: amandaachristine23@hotmail.com.

² Doutora em Geografia pela Universidade Estadual de Londrina - UEL. Professora adjunta dos cursos de Geografia e da Pós-graduação em Geografia da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS. E-mail: claudia.conte@uems.br.

INTRODUÇÃO

Compreender a interculturalidade e como trabalhá-la no ensino básico usando o ensino bilíngue como agente integrador para as escolas de fronteira, especialmente naquelas denominadas cidades-gêmeas, é desafiador. Além de exigir uma análise sobre as características da fronteira, suas interações e fluxos, também exige uma análise do perfil das escolas contempladas.

Ao abordar a interculturalidade em áreas de fronteira é fundamental entender esse espaço singular. Neste sentido, o conceito de fronteira, ao longo do tempo teve várias alterações e diferentes tipos de conceitualização, na maioria das vezes utilizadas para estabelecer limites territoriais e determinar poder aos Estados. Atualmente as noções passaram por alterações, mudando do místico-religioso para uma discussão pautada no limite político territorial.

Na atualidade é essencial para uma nação ter suas fronteiras definidas e delimitadas, pois estas marcam sua hegemonia política e seu território. Apesar disso, Ferrari (2014) visualiza a fronteira enquanto um marco de integração para além da linha divisória. “A menção e o uso da palavra fronteira não sugere apenas uma linha de demarcação em determinado espaço geográfico ou lugar unidimensional da vida política, onde um Estado-nação acaba e outro começa” (Ferrari, 2014, p. 121).

A fronteira supera a discussão de um marco físico ou de uma linha sem relações. Ela também está na língua, nos hábitos, na cultura e nas relações estabelecidas pelos povos que estão no meio dessa “linha de tensão” que a fronteira pode representar. Quando se pensa na questão escolar em ambientes fronteiriços é inevitável considerar a realidade do aspecto linguístico e cultural, tendo em vista, por exemplo, que ao atravessar a rua tem o português e do outro lado, muitas vezes, o espanhol. Soma-se a isso as línguas nativas de matriz indígena, como o guarani e o terena.

Essas questões do cotidiano afetam as realidades educacionais das escolas de fronteira. Diante disso, este trabalho busca analisar o ensino bilíngue para as escolas de fronteira das cidades-gêmeas de Dionísio Cerqueira/BR e Bernardo de Irigoyen/AR e Ponta Porã/BR e Pedro Juan Caballero/PY.

A metodologia deste trabalho contou com revisões bibliográficas de textos, artigos, dissertações e teses sobre o assunto, além de uma pesquisa de campo em Ponta Porã. Deste modo, o trabalho caracteriza-se como estudo bibliográfico exploratório e empírico, de abordagem qualitativa. A escolha pelas duas fronteiras aqui abordadas justifica-se pelo fato de serem as experiências que tiveram maior êxito em relação a implementação do projeto intercultural bilíngue de fronteira.

O presente trabalho está dividido em duas partes. Primeiramente será realizada uma discussão teórica a respeito do conceito de fronteira, suas características e singularidades. Na sequência será abordado o ensino bilíngue em escolas de fronteira a partir do Projeto Escola Intercultural Bilíngue de Fronteira (PEIBF), criado em 2005 e aplicado nas fronteiras aqui abordadas.

O QUE SÃO FRONTEIRAS?

O conceito de fronteira passou por muitas discussões, estudos e reiteraões ao longo da história. A palavra fronteira é derivada de ‘*frontier*’, do latim, que significa parte do território situado à frente. A partir desta palavra, várias outras vertentes em diferentes línguas surgiram com a mesma ideia, a exemplo da língua espanhola (*frontera*) e da língua francesa (*frontière*).

No período conhecido como pré-histórico, não existiam moradias fixas, pois a vida acompanhava a fertilidade do solo e os recursos hídricos. Nesse período, o uso da terra era coletivo, ou seja, todos do mesmo grupo eram responsáveis pelo cuidado e defesa. Mesmo sem

noção de fronteira, os grupos protegiam os territórios em que habitavam.

As crenças mitológicas dos povos também acentuaram o conceito de território, a exemplo de Roma, onde era viva a crença de Rômulo e Remo. Tratavam-se de dois irmãos gêmeos, filhos de um rei, que foram arremessados ao rio para a morte, porém ambos foram encontrados e alimentados por uma loba e sobreviveram. Anos mais tarde voltaram ao local onde foram encontrados e fundaram cada um o seu território. Roma pertencia ao território de Rômulo, território marcado por um limite simbólico, porém real, que “[...] abre no Palatino um sulco, futura muralha da cidade, o limite é puramente simbólico, mas define um espaço diferente. Remo ultrapassa por zombaria a fronteira assim traçada. Rômulo mata-o por sacrilégio” (Moraes, 2007, p. 210).

É notável o entendimento de que algumas vezes o marco de fronteira é ideológico, ou seja, está muito mais ligado ao território e ao sentimento de pertencimento do que de quem nele habita, como o exemplo anterior. Esse fato era de grande peso quando do início das discussões sobre fronteira, pois assim como podem ser ideológicas, com uma certa “fidelidade” ao lugar a que pertencem, podem também ser naturais, demarcadas pela própria natureza, como as fronteiras físicas ou por construções humanas, como a muralha da China.

Partindo da discussão sobre o conceito de fronteira, Cataia (2011) elabora uma análise a partir da tipologia realizada por Ratzel (1987; 1988). Neste sentido, Ratzel divide as fronteiras em três grupos: fronteiras políticas, fronteiras naturais e fronteiras artificiais, como se observa no Quadro 1, a seguir.

Quadro 1. Tipologia de fronteiras por Ratzel

| TIPOS | SUBTIPOS | ATRIBUTOS |
|-----------|----------------|--|
| Políticas | Simple | Aquela que não tem contato com outra área política. |
| | Dupla | A contiguidade de dois territórios nacionais implica uma linha de demarcação e duas zonas de contato. |
| | Fechada | São enclaves dentro de uma unidade política. Este seria o caso do País Basco. |
| | Descontinua | São exclaves, isto é, partes de Estados que estão fora de seus domínios territoriais. Este seria o caso das Ilhas Malvinas. |
| | Deficiente | Os conflitos por novas demarcações fronteiriças indicariam a deficiência da(s) demarcação(ões) anterior(es). |
| | Elástica | Por falta de boas cartas ou por erros dos cartógrafos muitas fronteiras aumentam ou diminuem suas extensões. O desenvolvimento técnico aprimorado diminui os “erros”. |
| Naturais | Marcos físicos | São montanhas, rios, lagos, desertos, florestas, costas, etc. Estes seriam os limites do ecúmeno. Os atributos naturais das fronteiras não concernem só ao solo, o povo é aí incluído quando ele constitui um limite étnico. |
| | Boas | Ela é boa ou má relativamente à proteção de poder oferecer. Se a fronteira se prestar fisicamente à proteção do Estado num momento de guerra, então ela é boa, do contrário é considerada má. |
| | Más | Quando fisicamente não se presta à defesa militar de um Estado. |

| | | |
|-------------|------------|---|
| Artificiais | Demarcadas | Qualquer fronteira demarcada por Tratado, mesmo que apoiada sobre um marco físico. Exemplo: fronteira sobre um rio que atravessa uma região étnica. A região natural étnica é definida pela etnia e não pelo rio. |
|-------------|------------|---|

Fonte: Cataia, 2011, p.16.

É importante observar que essa tipologia vem da necessidade de compreender os movimentos que ocorrem em cada parcela ou região de um território nacional, ou seja, cada região é um subespaço singular, então também as fronteiras incorporariam este princípio de existência. “Mesmo as fronteiras naturais são uma metáfora, porque a escolha de um marco é sempre uma escolha política, ainda que o marco físico continue sendo rio ou montanha.

Atualmente as noções do termo passaram por alterações, mudando do místico-religioso para uma discussão pautada no limite político territorial. Para Ratzel (1987), fronteira e território não existem isoladamente – as fronteiras e limites são estabelecidos para manter e desenvolver o poder de cada território.

E quando a fronteira se tornou um sinal? Raffestin (1993, p. 166) responde que: “Tornou-se um sinal quando o Estado moderno atingiu o controle territorial absoluto”. Neste sentido, a Grécia antiga, berço das grandes civilizações, não era um território, pois era um povo “livre de fronteiras”. O povo grego era uma nação sem território, que compartilhava os mesmos costumes, línguas, cultura e afins. Entende-se que a fronteira, neste contexto, é de suma importância para manter a soberania territorial de um povo. Logo, território e fronteira estão diretamente ligados.

Ancel (1936) trata as fronteiras como “linhas permanentes de tensão entre dois campos de força”. Numa outra perspectiva, Ferrari (2014, p. 121) afirma que, “A menção e o uso da palavra fronteira não sugere apenas uma linha de demarcação em determinado espaço geográfico ou lugar unidimensional da vida política, onde um Estado-nação acaba e outro começa”. Ansel (1936), considera as fronteiras como “acessórios” que demarcam somente o território, ignorando que nestas também existem relações. Martins (1997), por sua vez, defende a ideia de lugar da alteridade:

[...] A fronteira é essencialmente o lugar de alteridade, é isso o que faz dela uma realidade singular. À primeira vista é o lugar de encontros dos que por diferentes razões são diferentes entre si, como os índios de um lado e os civilizados do outro; como os grandes proprietários de terra de um lado e os camponeses pobres, de outro. Mas o conflito faz com que a fronteira seja essencialmente, a um só tempo, um lugar de descoberta do outro e de desencontro. Não só o desencontro e o conflito decorrentes das diferentes concepções de vida e visões de mundo de cada um desses grupos humanos. O desencontro na fronteira é o desencontro de temporalidades históricas, pois cada um desses grupos está situado diversamente no tempo da História (Martins, 1997, p. 150-151).

Haushofer (1986), aborda a ideia do espírito de fronteira, criado durante a Segunda Guerra Mundial. O autor abandona os princípios territoriais físicos para considerar e destacar o elemento “raça”. Para ele, todo território em torno da Alemanha era um território de possível expansão e o que determinaria o sucesso para isso seria o então espírito de fronteira.

A fronteira está para além de um marco físico ou de uma linha sem relações. Ela também está na língua, nos hábitos, na cultura e nas relações estabelecidas pelos povos que encontram-se neste espaço. Nesta discussão, Ferrari (2014, p. 81) aponta que:

Ao invés do conceito clássico de divisão, ela remete à ideia de ligação entre territórios e para apreendê-la é necessário considerar o conjunto territorial de ambos os lados do limite internacional, pois se trata de outra territorialidade que vai reconfigurar os espaços territoriais divididos pelo limite. Nesta direção, o conceito de zona de fronteira se caracteriza por interações que, embora internacionais, criam um meio geográfico próprio de fronteira, só perceptível na escala local/regional.

A autora citada não traz a fronteira como um marco divisório e sim enquanto um marco de integração, indo ao oposto do pensamento de Ancel. Machado (1998, p. 1) sobre essas discussões, aponta que, “[...] sabemos que passaram por muitas evoluções e que são usados numa variedade de sentidos”.

Alguns Estados criaram territórios fronteiriços sobre os quais incidem regras diversas de uso do solo, circulação de pessoas e mercadorias e composição do capital de indústrias e empresas ligadas ao setor primário. Esses territórios, chamados doravante de faixas de fronteira, usufruem muitas vezes de privilégios fiscais e, no caso brasileiro, foram alvo de diversos projetos de colonização e povoamento que visavam assegurar o seu controle (Steiman, 2002, p. 12).

Nesta discussão é necessário apontar que cinco países da América do Sul reconhecem a faixa ou zona de fronteira como uma unidade espacial distinta e sujeita à legislação específica, pois são singulares. Ferrari (2014, p. 27) complementa dizendo que se pode compreender esse espaço como “[...] produto e condição de um conjunto de interações materiais e imateriais estabelecidas entre os fronteiriços, e compreendê-las significa ir além da visão dos sujeitos com identidades diferenciadas.”

A área fronteiriça pode ser definida como uma área de descoberta – descoberta do outro de si. É uma zona de negociações e de identidade, onde um pouco do outro também faz parte do seu eu; é uma área de mesclagem cultural. Essa mesclagem cultural, particular e singular da fronteira resulta em uma característica própria, única e peculiar, que se intensificou com a globalização e com o aumento de trocas e fluxos mercantis.

Nessa dinâmica que envolve os fluxos, destaque deve ser dado para a educação, que nas áreas de fronteira é caracterizada pela presença da população de um país nas escolas/universidades do país vizinho e vice-versa. Trata-se de um tema amplo e complexo, pois conta com diversos caminhos a serem analisados. Neste trabalho optou-se por estudar o ensino bilíngue nas escolas de fronteira do Brasil com países da América do Sul. Assim, para melhor compreender esse processo, o próximo capítulo irá, mesmo que brevemente, discutir o ensino bilíngue e apresentar alguns exemplos através de experiências já realizadas.

O PROJETO ESCOLA INTERCULTURAL BILÍNGUE NA FRONTEIRA

Para compreender as características do Projeto Escola Intercultural Bilingue de Fronteira é essencial o entendimento do conceito de interculturalidade. Neste sentido Candau (2008), evidencia que a interculturalidade é a promoção deliberada da interrelação entre distintos grupos existentes em uma sociedade. Trata-se do rompimento da visão essencialista das culturas e das identidades culturais, visto que concebe as culturas em processo contínuo de elaboração, construção e reconstrução, não fixando as pessoas em um padrão cultural.

Já a educação bilíngue é uma modalidade educacional que envolve o uso de duas línguas como ferramenta de instrução e aprendizado. O objetivo é que os alunos adquiram habilidades em ambas as línguas, permitindo-lhes comunicar-se de forma eficaz, alcançando alto nível de proficiência em ambas as línguas. Isso pode ser alcançado por meio de diversos modelos de programas bilíngues, como a imersão total, a imersão parcial ou programas bilíngues de manutenção.

Nos Programas de Imersão Total a instrução é ministrada quase exclusivamente na segunda língua. Ao longo do tempo, a quantidade de instrução na língua materna dos alunos é reduzida gradualmente. Nos Programas de Imersão Parcial a instrução é dividida entre a língua materna e a segunda língua, parte do dia é dedicada a cada língua (Lindholm-Leary, 2001).

Os Programas Bílingues de Manutenção e/ou aditivos, por sua vez, têm como objetivo manter e preservar a língua materna dos alunos enquanto também ensinam uma segunda língua, sem substituir ou prejudicar a língua materna (Garcia, 2009). Já os Programas de Educação Bilingue no Contexto de Minorias Linguísticas são implementados em contextos em que há uma população significativa de falantes de uma língua minoritária.

Esses programas podem ser projetados para preservar a língua minoritária e ao mesmo tempo desenvolver proficiência na mesma. O ensino de línguas no presente caracteriza-se por três grandes linhas de ação. A primeira é a substituição da abordagem comunicativa como proposta unificada de ensino por uma série de estratégias diversificadas que buscam atender às condições de aprendizagem do aluno, a realidade do professor e o contexto em que tudo isso ocorre, variando sempre de um lugar para outro.

A segunda linha de ação diz respeito à integração da aprendizagem das línguas com o seu entorno, levando em consideração a realidade social do aluno. Deve ser considerada a melhor maneira de integrar o aluno ao seu meio, desenvolvendo a cidadania. Finalmente, a pedagogia dialógica permite ao professor construir com o aluno o conhecimento linguístico, que historicamente valoriza o próprio contexto em que vivem (Leffa, 2012).

Ficou claro no capítulo anterior que a fronteira é um espaço particular e singular, de intensa mesclagem cultural e resultante de características próprias, únicas e peculiares, que se intensificaram com a globalização e com o aumento de trocas e fluxos. Neste sentido, verifica-se que a fronteira não é contemplada completamente no padrão educacional imposto pelos documentos normativos nacionais. Diante disso surgiu o Projeto Escola Intercultural Bilingue na Fronteira (PEIBF) e um dos objetivos do projeto é a valorização da cultura através da língua. Neste sentido, Rajagopalan (1998, p. 41) afirma que:

A identidade de um indivíduo se constrói na língua e através dela. Isso significa que o indivíduo não tem uma identidade fixa anterior e fora da língua. Além disso, a construção da identidade de um indivíduo na língua e através dela depende do fato de a própria língua em si ser uma atividade em evolução e vice-versa.

Se a construção da identidade do indivíduo, segundo Rajagopalan (1998), evolui de acordo com a língua, no contexto de fronteira deve-se levar em consideração que o padrão que estabelece as diretrizes gerais da educação no país e regulamenta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), tornando obrigatório o ensino da língua inglesa em território nacional, não contribui para esta construção. No caso da fronteira é essencial considerar a presença de argentinos e paraguaios e de diversas nacionalidades que falam espanhol, guarani, etc.

No Tratado de Assunção, o artigo 23 contempla os idiomas português e espanhol como idiomas oficiais. “Os idiomas oficiais do Mercado Comum serão o português e o espanhol e a versão oficial dos documentos de trabalho será a do idioma do país sede de cada reunião” (Brasil, 2005, p 18). A partir disso, viu-se a necessidade de adaptar os sistemas educacionais regionais, sobretudo nas áreas de fronteira, com foco na melhoria da educação.

Implica o conhecimento, a valorização e a produção das culturas envolvidas, tendo por base práticas que caminhem para a interação e diálogo entre os grupos envolvidos, fazendo surgir novos conceitos de cultura, o reconhecimento das características próprias e o respeito mútuo. Além disso, se proporciona o conhecimento e o uso de mais uma língua, o que contribui para o aprimoramento de suas relações comunicativas, tendo em vista que esses alunos se encontram,

em maior ou menor grau, expostos a situações de utilização de ambos os idiomas (Cruz et al, 2019, p. 3).

Vale lembrar que antes dos anos 2000 a vertente linguística somente foi citada no acordo do Mercosul, não sendo enfatizada como prioridade. Passa a ser discutida em 2001, em uma reunião do Plano Estratégico do Setor Educacional do Mercosul (SEM), no Paraguai. Já em relação à Argentina, Sagaz (2013, p. 40), aponta que:

Somente em 2003, conforme o relatório do Gabinete do Ministro (2005-2007) do Ministério da Educação, na cidade de Calatafe, os Presidentes Néstor Kirchner, da Argentina e Luiz Inácio Lula da Silva, do Brasil, fazem recomendação em Reunião Presidencial para a implantação das escolas bilíngues de fronteira.

Esse acordo, assinado por Argentina e Brasil, foi a “porta de entrada” para uma nova possibilidade de ensinar e, por consequência, de aprender. O documento objetivava desenvolver a educação sociolinguística e intercultural, promover uma educação que levasse em consideração a diversidade cultural e linguística em regiões de fronteira, onde diferentes grupos étnicos e culturais coexistem.

Em 2005, portanto, é lançado oficialmente em Dionísio Cerqueira e Bernardo de Irigoyen, o Projeto Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira (PEIBF). “Neste projeto, alunos de escolas públicas desses países recebem educação em ambas as línguas, por professores dos dois países. Participam as escolas de Ensino Fundamental, onde português e espanhol são línguas de instrução dos conteúdos escolares” (Moura, 2009, p. 36) . O documento que firma o acordo foi assinado pelos governos da Argentina e do Brasil.

O PEIBF foi proposto inicialmente pela Argentina ao Brasil como etapa de implementação da chamada Carta de Calafate (2003), e mais propriamente do documento intitulado Proyecto Piloto Educación Bilingüe – Escuelas de Frontera Bilingües Portugués-Español, como uma ação bilateral visando a criação de um sistema escolar conjunto que priorizasse o ensino de ambas as línguas, e que teria tido por inspiração, indiretamente, o Projeto de Modalidad Plurilingüe de Buenos Aires, instituído pelo ministro Daniel Filmus em 2001 (Oliveira, 2009, p. 58).

O projeto funcionava da seguinte forma: havia uma escola em cada cidade, a escola Dr. Theodureto Carlos de Farias Souto, em Dionísio Cerqueira e a escuela Mayor Juan Carlos Leonetti, em Bernardo de Irigoyen. Os professores brasileiros iam até a escola argentina ministrar aulas e os professores argentinos deslocavam-se até a escola brasileira, ambos usando a língua de seu país de origem.

Os planejamentos de aula eram feitos em conjunto, seguindo os conteúdos previstos no currículo de cada país, estado e/ou escola. De acordo com Ribeiro Filho (2022), essa troca de professores era definida como escolas espelho. Essa maneira de trabalhar o ensino bilíngue permitia o reconhecimento e a valorização tanto da cultura quanto dos hábitos do país vizinho.

A execução do PEIBF estabelecia como condição a parceria entre escolas dos países envolvidos que passavam a funcionar como uma unidade de ensino. Essa configuração assumia um importante papel metodológico na medida em que instituía os espaços de interação e de abertura para o intercâmbio de docentes, para que um pudesse estar na cultura do outro. Além disso, propiciavam condições para se colocar em andamento o bilinguismo e a interculturalidade como prática ligada à execução dos planos de trabalho planejados a partir dos projetos comuns de aprendizagem (Oliveira, 2009, p. 67).

Sobre a inserção do projeto em Pedro Juan Caballero e Ponta Porã, Pereira (2003, p. 18-19) coloca que:

Considerando que as escolas paraguaias de Pedro Juan Caballero são pequenas, simples, sem a sofisticação presente nas escolas públicas do lado brasileiro, é possível que isto permita julgamentos improcedentes. O salário dos professores paraguaios é menor que o dos professores brasileiros; as escolas brasileiras são equipadas com sala de tecnologia; os alunos recebem okit escolar contendo o material básico, como cadernos, livros e camisetas. A escola paraguaia não tem nenhum destes recursos. Na escola brasileira, o padrão de interação é dinâmico, de tal forma que o aluno tem liberdade de interromper o turno de fala de professor e questionar, pedir explicação, dar exemplos. É permitido “desarrumar” as filas organizadas das carteiras onde se sentam. Em contrapartida, estas atitudes não são praticadas nas escolas do lado paraguaio.

Deve-se considerar que já havia um grande fluxo de alunos paraguaios em escolas brasileiras de fronteira, alunos que em muitos casos anulavam suas línguas nativas por vergonha ou medo de não serem entendidos pelos alunos brasileiros, que falam português. Com a chegada do PEIBF, os alunos dos países vizinhos não precisavam mais perder a sua identidade, pois essa passou a fazer parte do processo de integração linguística que o projeto visava promover. No ano de 2008, o programa também se estendeu a outros países, como Uruguai, Venezuela e Bolívia.

De acordo com Kumaravadivelu (2006), o tipo de ensino do PEIBF é bem alinhado, se enquadrando em todos os tópicos de programas de educação bilíngue citados anteriormente, exceto o de imersão total. Porém, “[...] é importante considerar que a autonomia concedida ao professor demanda também um nível considerável de competência técnica para construir e implementar sua própria prática de modo a atender às particularidades de seu contexto educacional” (Kumaravadivelu, 2006, p. 28).

Nessa discussão Godoi (2019), evidencia que a facilidade de transitar na fronteira não tira a identidade nem a autonomia brasileira dentro de seu território, mas agrega e auxilia para que esse recorte seja de contribuições de uma cultura para outra, ao invés de segregar e/ou excluir. Nas regiões fronteiriças existe um interculturalismo, ou seja, “[...] uma relação de reciprocidade entre essas diferentes culturas” (Godoi, 2019, p. 36).

Não podemos esquecer também das variações de língua portuguesa faladas em diversas regiões do país, por diversas comunidades, sobre as quais interfere a localização geográfica, a idade, a etnia, o grupo social a que pertencem. Por muito tempo essas variações sofreram, e infelizmente ainda sofrem, preconceitos que refletem o desprestígio social de seus falantes (a maioria denossa população) em contraste com a norma culta, que constitui a língua ensinada na escola, nos jornais, nas instituições oficiais” (Moura, 2009, p. 36).

A tentativa de apagar a língua nativa é também uma tentativa de esconder o passado dos nativos do país. Sabendo-se que a língua faz parte da história de um povo, tentar apagá-la é uma estratégia para apagar sua identidade e por consequência, sua força.

Oliveira e Morello (2019), colocam que o coerente deveria ser explorar essas línguas e essa troca cultural e linguística, trazendo o espanhol como língua obrigatória para as escolas brasileiras. “Nas fronteiras, as situações de bilinguismo estão atreladas às dinâmicas e práticas cotidianas, quase sempre orais. Embora represente conhecimento adquirido, nem sempre os falantes percebem e valorizam esse seu conhecimento (Oliveira; Morello, 2019, p. 66).

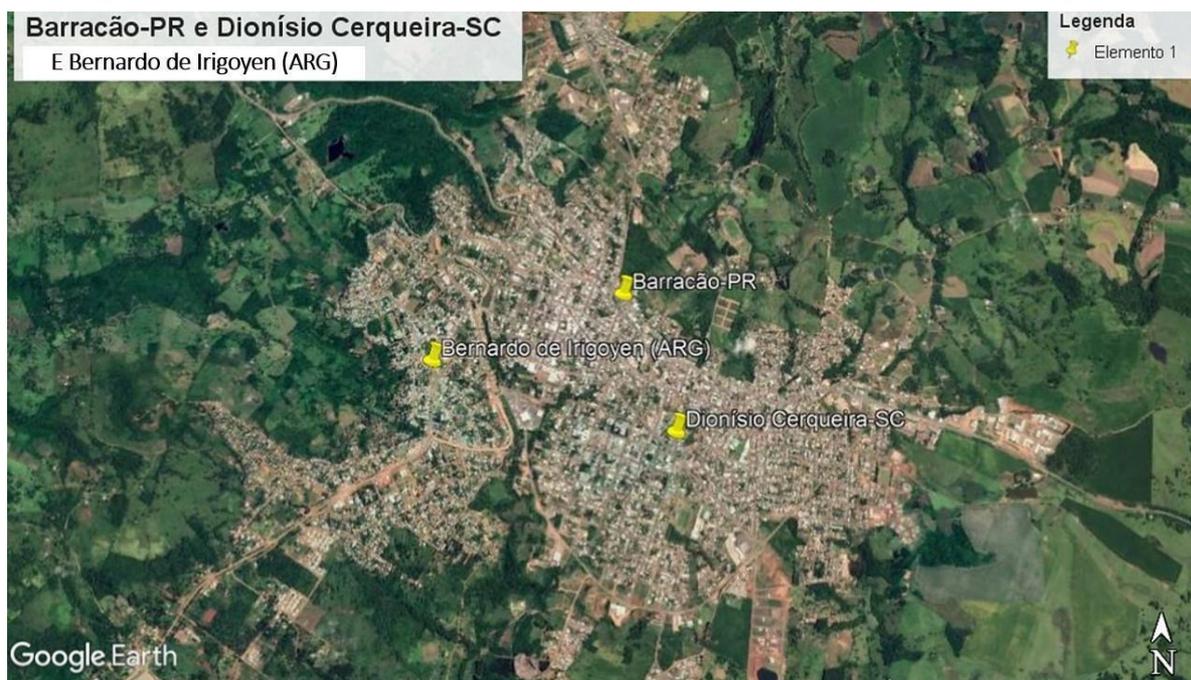
Após essa breve discussão sobre a criação do Projeto Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira, a seguir será apresentada a implantação do projeto em duas fronteiras. A primeira delas trata-se de Dionísio Cerqueira, no estado de Santa Catarina, Brasil e Bernardo de Irigoyen,

na Argentina.

O caso de Dionísio Cerqueira e Bernardo de Irigoyen

Dionísio Cerqueira é uma cidade de Santa Catarina, localizada no extremonoroeste do estado, na fronteira com a Argentina e divisa com o Paraná. Essa fronteira, além de Dionísio Cerqueira e Bernardo de Irigoyen (Misiones/AR), conta com Barracão(PR), de acordo com a Figura 1, a seguir.

Figura 1. Fronteira de Dionísio Cerqueira, Barracão e Bernardo de Irigoyen



Dionísio Cerqueira foi colonizada por alemães e italianos vindos das colônias gaúchas e pertencia a Chapecó até se tornar município, em 14 de março de 1954. O nome que carrega é uma homenagem ao general Dionísio Cerqueira, ex-ministro das Relações Exteriores, responsável pela demarcação da fronteira Brasil/Argentina. “O município abrange uma área de 378 km², possui clima temperado – com temperatura média entre 18°C e 36°C – e está a uma altitude de 830m acima do nível do mar.” (Dionísio Cerqueira, 2023). A população, de acordo com o último censo (2022), é de 15.008 pessoas e a cidade tem alta taxa de escolarização (96,6%) na faixa de 6 a 14 anos de idade.

Dionísio Cerqueira é a única fronteira seca (sem marcos físicos naturais) com a Argentina. Essa característica marca parte das cidades definidas como gêmeas e faz parte do contexto socioeconômico destes espaços. “A ausência de obstáculos físicos naturais favoreceu o estreitamento de relações sociais e econômicas entre os dois povoados, que foram crescendo como se fossem um só” (Ferrari, 2011, p. 126-127).

Além de ser uma fronteira de fácil acesso, também tem um contexto socioespacial de integração, visto que antes do governo Vargas, segundo Ferrari (2011), as condições de vida eram mais acessíveis do lado argentino.

Durante as três primeiras décadas do século XX, os brasileiros residentes naquela zona dependiam, basicamente para tudo, do território argentino. As crianças brasileiras que ali nasciam, mesmo no território brasileiro, eram registradas na Argentina, pois no lado brasileiro não havia cartório de registro [...]. Além disso, não havendo escola pública do lado brasileiro, todas as crianças estudavam em Barracón. A língua corrente era o espanhol; o dinheiro era o peso [...].” (Ferrari, 2011, p. 146).

Durante o governo Vargas, com a exposição e revolta da população com a ausência de amparo do governo federal na cidade e o grande conflito de interesses com as terras, foram emitidas diversas medidas. Segundo Sagaz (2013, p. 25), “[...] dentre elas, o uso obrigatório da língua e moeda nacionais, além do pagamento de impostos”. Porém, as relações de fronteira não deixaram de existir, pois estão presentes grande número de vínculos empregatícios de um lado para o outro, relações familiares, etc.

No que diz respeito ao ensino, nessa fronteira existe a escola de Educação Básica Dr. Theodureto Carlos de Faria Souto (Figura 2). Próximo a ela, separada somente pelos marcos que delimitam a fronteira, está a Escuela 604 (Figura 3), na cidade de Bernardo de Irigoyen, em Misiones, Argentina. Tendo em vista o contexto de proximidade, viu-se a necessidade de organizar um ensino paralelo entre elas, motivo que incitou a criação do Projeto Escola Intercultural Bilíngue de Fronteira (PEIBF), lançado em 2005.

Um dos objetivos desse programa era enaltecer a mescla linguística que essa fronteira traz como característica, onde se tem a presença forte das línguas portuguesa, espanhola e do “portunhol” (mistura de ambas as línguas). Além é claro, da forte presença dos idiomas indígenas.

A escola Dr. Theodureto tinha no ano inicial do programa, aproximadamente 800 alunos matriculados no ensino fundamental e no ensino médio. Participavam do PEIBF três turmas brasileiras, três professoras e aproximadamente 70 alunos, ou seja, aproximadamente 10% do número total da escola.

Já na escola do lado argentino eram 150 alunos matriculados e três professores. Em 2010 participavam do PEIBF oito turmas brasileiras, ou seja, em torno de 30% da escola, além de oito professoras com turmas na escola Dr. Theodureto e uma contratada exclusivamente para o trabalho com as duas turmas a mais que tinha a escola argentina em relação à brasileira. Em resumo, as escolas já existiam e o programa era organizado de maneira que além dos alunos regulares, os alunos do país vizinho que quisessem participar poderiam entrar como componentes do programa.

Figura 2. Vista externa da escola Dr. Theodureto Carlos de Farias Souto



Fonte: IPOL (2010)

Figura 3. Vista externa da escola Mayor Juan Carlos Leonetti de Jornada Completa604.



Fonte: Escuela 604, (2013).

A metodologia usada nesse projeto era pautada com os estudantes como centro, onde eles tinham a possibilidade de escolher, de acordo com o material do bimestre, os temas e de que maneira trabalhar cada tema. Além disso, os professores do lado argentino planejavam suas aulas nas escolas brasileiras e vice-versa, para que ambos tivessem familiaridade com a língua e com o cronograma escolar do país vizinho.

Visto que as cidades são definidas como gêmeas, mas desfrutam de uma tríplice fronteira – Dionísio Cerqueira (SC), Barracão (PR) e Bernardo de Irigoyen (AR) –, ocorre em alguns casos assimilação do conceito de cidades gêmeas com “duas cidades”, porém segundo Ferrari (2011, p. 136), “[...] cidades gêmeas são pares ou trios de cidades instituídas na confluência do limite entre dois ou mais países e que se caracterizam por interações transfronteiriças”. Portanto, se a fronteira é constituída por três territórios, por que somente duas escolas em dois deles?

O projeto bilingue foi implantado agora na conjuntura do Mercosul e acredito que veio para que a população se integre mais culturalmente, mas de todas as escolas aqui das três cidades, somente a nossa e a Theodoro tem o bilingue, isso parece não ter muito sentido. Eu acredito que isso que estamos fazendo é resgatar o que tínhamos antigamente, mas como vamos chegar a isso só com duas escolas e se temos ainda muitas travas pra tudo dentro do Mercosul? [...] (Ferrari, 2011, p. 278).

O projeto, em tese, teria tudo para dar certo, de acordo com Sagaz (2013). Para o autor, “Pode-se ir caminhando da escola até o outro país”. Porém, além dos motivos burocráticos, por se tratar de dois países distintos, os países gozam de diferentes legislações de trânsito, por exemplo. Alguns professores que fizeram parte do projeto relataram a ausência de “seguro” para transitar para o outro lado da fronteira.

O projeto chegou ao fim em 2016, pois, “No todo parece haver uma pré-disposição ao espanhol, mas pouco investimento real em relação ao seu aprendizado” (Sagaz, 2013, p. 86). Soma-se a isso a troca de governo pós-golpe no Brasil, mudando os interesses educacionais da presidência e o projeto, que segundo os participantes já não tinha muito investimento, sucumbiu. A seguir será abordada a experiência do projeto na fronteira de Ponta Porã/BR e Pedro Juan Caballero/PY.

O caso de Ponta Porã e Pedro Juan Caballero

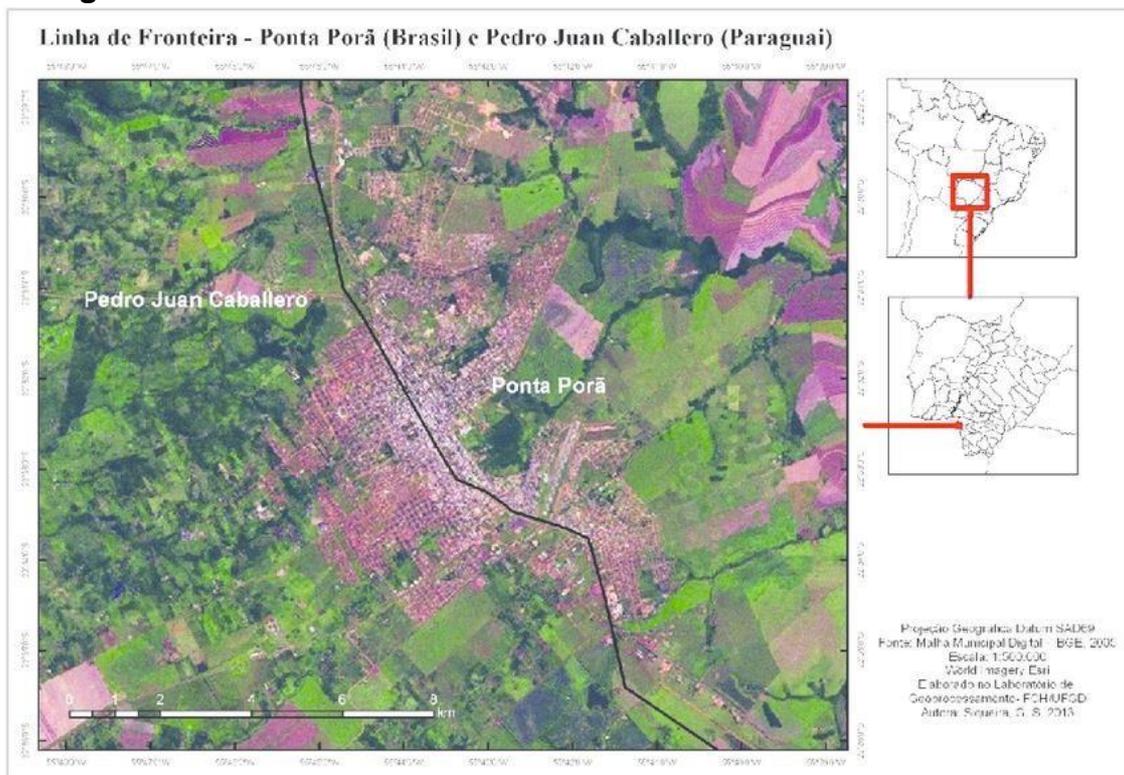
Ponta Porã é uma cidade localizada na região Sul do estado de Mato Grosso do Sul, Brasil. Está na fronteira com o Paraguai, sendo vizinha de Pedro Juan Caballero. A história de Ponta Porã está ligada à expansão das fronteiras brasileiras e à colonização da região a partir da exploração da erva-mate.

No século XIX, o Brasil se envolveu na Guerra do Paraguai (1864-1870), onde a região que Pedro Juan Caballero está situada foi palco de intensos conflitos entre Paraguai, Brasil, Argentina e Uruguai. O Tratado da Tríplice Aliança, de 1872, definiu as fronteiras entre o Paraguai e seus vizinhos e parte dessa região passou a ser território brasileiro, que foi expandido após a guerra.

Os municípios de Pedro Juan Caballero e Ponta Porã são ligados por uma fronteira seca, que decorre além do contato direto em termos econômicos, políticos e culturais, também com a presença de relações sanguíneas familiares. Os países desfrutam de uma intensa troca linguística, visto que nesse espaço pratica-se a língua nativa do Paraguai, o Guaraní, a segunda língua do país. Entende-se que o plurilinguismo é nitidamente presente nessa fronteira.

As cidades de Ponta Porã e Pedro Juan Caballero compartilham uma fronteira que é conhecida por ser uma das fronteiras mais permeáveis entre os países (Figura 4). A população dessas cidades frequentemente interage de maneira intensa, com um comércio significativo e movimento de pessoas.

Figura 4. Linha de Fronteira Fronteira Ponta Porã/ Pedro Juan Caballero



Fonte: Siqueira (2013).

Já havia um grande fluxo de alunos paraguaios em escolas brasileiras de fronteira antes da implementação do projeto. Estes sujeitos muitas vezes anulavam suas línguas nativas por vergonha ou medo de não serem entendidos pelos alunos brasileiros que falam português. Com a chegada do PEIBF, esses alunos do Paraguai não precisavam mais perder a sua identidade, pois estava inserido ao processo de integração linguística que o projeto visava promover.

Por haver esse fluxo, o Projeto Escola Intercultural Bilingue na Fronteira foi cogitado para ser efetivado também nas cidades gêmeas de Pedro Juan Caballero e Ponta Porã. Para tanto, foi realizado um estudo de caso com diagnósticos sociolinguísticos pelo MEC (Ministério da Educação) e pela SED (Secretaria Estadual de Educação do Estado). Verificaram que a escola Estadual Joao Brembati Calvoso tinha em torno de mil e 800 alunos que falavam fluentemente o espanhol e o guarani.

A escola escolhida em Ponta Porã, portanto, foi a E. E. João Brembatti Calvoso (Figura 5), pois ficava a apenas 250 metros do Paraguai. Ela era composta por muitos alunos paraguaios e o projeto funcionava plenamente, com professores de um país lecionando no outro e usando sua língua nativa. No período de 2008 a 2009, a escola do lado paraguaio escolhida foi a Escuela Generacion de La Paz (Figura 6), sendo substituída em 2009 pela Escuela Básica 290 Defensores del Chaco.

Figura 5. Vista externa da escola Brembati Calvoso



Fonte: Núcleo de Tecnologia Educacional, 2013.

Figura 6. Vista externa da escola Escuela Básica 290 Defensores del Chaco



Fonte: Municipalidade de Pedro Juan Caballero, 2023

A metodologia das escolas escolhidas na fronteira Brasil/Paraguai também consistia em escolas espelho, com a dinâmica de dar a liberdade para os alunos escolherem temas a serem trabalhados, temas que “despertavam” sua curiosidade, os colocando como protagonistas. Os alunos também tinham que elaborar mapas conceituais e os professores tinham duas horas semanais para os planejamentos conjuntos.

Todas as atividades eram planejadas a partir dessa perspectiva, após os diálogos orais e discussões sobre o tema abordado em sala. Em contrapartida, a metodologia suscitava um desafio aos professores na realização do planejamento mensal, devido à dificuldade em prever como as pesquisas seriam feitas pelos alunos, no início de cada mês. (Anastacio; Junior, 2020, p. 11).

No Brasil é constitucional que a educação é direito de todos, tendo de ser subsidiada e providenciada pelo Estado. Nesta questão também são incluídos materiais, merenda, luz, água e espaço físico. Neste sentido, a população paraguaia visualiza nas escolas brasileiras uma melhor condição educacional.

Neste sentido, o investimento previsto na constituição como é para as escolas, deve ser destinado para todos e qualquer aluno matriculado em escola brasileira, não importando sua nacionalidade. “Uma vez que a Constituição Federal Brasileira (1988) estabelece que a educação é um direito de todos e dever do Estado, as questões da escolarização dos alunos da comunidade fronteiriça entre Brasil e Paraguai se tornam complexas, pois o Brasil assume a educação de muitos alunos paraguaios” (Santos, 2022, p. 47).

Porém, após um período do projeto, constatou-se que os alunos não eram apenas falantes de uma língua ou de duas, como espanhol e português – eles também dominavam o guarani, que é a língua dos nativos da região, ou seja, o termo bilíngue já não se adequava mais. Então, em 2010, o programa na região mudou de nome “[...] de PEIBF à PEIF – Programa de Escolas Interculturais de Fronteira para contemplar mais a questão da diversidade cultural, deixando de lado o aspecto linguístico” (Anastácio; Junior, 2020, p. 59).

O programa tinha intuito relacionado ao respeito da diversidade cultural. No entanto, vários fatores contribuíram para seu fim, um deles era a metodologia, visto que o principal método era que os professores fizessem seus planejamentos em conjunto. Os professores do lado paraguaio relataram problemas, pois os deslocamentos, além de não serem remunerados, ainda exigiam horas extras, que também não eram remuneradas e eles não recebiam incentivos como os professores brasileiros. Além disso, ocorreram outros problemas políticos em ambos os territórios, dentre eles a saída do Paraguai do Mercosul, o que deu fim ao projeto nesse espaço fronteiro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista que a temática discutida neste trabalho foi o ensino bilíngue na fronteira, verificou-se que as experiências educacionais na fronteira enfatizaram a pauta linguística. A localização das escolas elegidas para compor o projeto tinham traços semelhantes, fronteiras secas, cidades com forte interculturalismo, grandes fluxos, etc.

A experiência, apesar de não ter continuidade, mostrou que é possível trabalhar no contexto do bilinguismo, haja vista as dinâmicas intensas em termos culturais que existem em áreas de fronteira. Mas o estímulo é necessário para que esse flua de maneira que a valorização cultural aconteça. Neste ponto, entende-se que o planejamento conjunto é necessário e fomentador para que o ensino seja expresso com a experiência de quem vive isso cotidianamente.

É nítido que escolas localizadas na fronteira demandam políticas educacionais específicas. O projeto quando chegou ao fim, ressaltou o quanto as diferenças nas oscilações dos governos se refletem na educação do país e nos projetos que acompanham essa educação e o quanto as escolas de fronteira dependem de políticas públicas moldadas de acordo com sua necessidade. Diante disso, verifica-se a necessidade de retomada do projeto a partir da superação das dificuldades e do incentivo governamental para o pleno funcionamento do mesmo.

REFERÊNCIAS

- ANASTÁCIO, L. M. C.; JUNIOR, O. M. Educação e fronteira: possibilidades e desafios a partir da experiência do PEIF em Ponta Porã (BR) e Pedro Juan Caballero (Py). **Revista Pedagógica**, v. 22, p. 1-20, 2020.
- ANCEL, J. **Geopolítica**; Bibliothèque d' historie et de Politique. Biblioteca Delegrave, Paris, 1936.
- BRASIL. Ministério da Integração Nacional. Secretaria de Programas Regionais. Programa de Desenvolvimento da Faixa de Fronteira: **Proposta de Reestruturação do Programa de Desenvolvimento da Faixa de Fronteira**: Bases de uma Política Integrada de Desenvolvimento Regional para a Faixa de Fronteira. Brasília: Ministério da Integração Nacional, 2005.
- CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de educação**, v. 13, p. 45-56, 2008.
- CATAIA, M. A. Território político: fundamento e fundação do Estado. **Sociedade & natureza**, v. 23, p. 115-125, 2011.
- CRUZ, M. R.; COSTA, J. A.; FLORES, P.; DUARTE, S.; SILVA, P. O Projeto CLIL4U: implementação, monitorização e avaliação de um projeto de ensino bilíngue. **Revista Intersaberes**, v. 14, n. 31, p. 145-167, 2019.
- DIONISIO CERQUEIRA. Prefeitura. Disponível em: <https://dionisiocerqueira.sc.gov.br/#>. Acesso em 21 de julho de 2023.

- FERRARI, M. **Interações transfronteiriças na zona de fronteira Brasil-Argentina**: o extremo oeste de Santa Catarina e Paraná e a província de Misiones (século XX e XIX). Tese (doutorado) Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2011.
- FERRARI, M. As noções de fronteira em geografia. **Revista Perspectivas Geográficas**, v. 9, n. 10, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2014.
- GARCÍA, O. **Bilingual education in the 21st century**: a global perspective. Oxford: Wiley-Blackwell, 2009.
- GODOI, E. Atendimento Educacional Especializado para surdos: aspectos legais, teóricos e práticos. In: Seminário Nacional de Educação Especial, 8., 2019. Uberlândia. **Anais [...]**. Uberlândia: CEPAE, Núcleo de Acessibilidade da UFU, 2019.
- HAUSHOFER, Karl. **De la géopolitique**. Tradução de André Meynier. Paris: Fayard, 1986.
- KUMARAVADIVELU, B. A linguística aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.
- LEFFA, V. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Rev. Est. Ling.**, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 389-411, jul./dez. 2012.
- LINDHOLM-LEARY, K, J. **Educação bilíngue**. Multilingual Matters, 2001.
- MACHADO, L. O. Limites, Fronteiras, Redes. In: STROHAECKER, T. M.; DAMIANI, A.; SCHAFFER, N. O.; BAUTH, N.; DUTRA, V. S. (org.). **Fronteiras e Espaço Global**, AGB-Porto Alegre, Porto Alegre, 1998.
- MARTINS, J.S. **A fronteira**. A degradação do Outro nos confins do humano. São Paulo: HUCITEC, 1997.
- MOURA, S. de A. **Com quantas línguas se faz um país? Concepções e práticas de ensino em uma sala de aula na educação bilíngue**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, 2009.
- MORAES, A. C. R. **Geografia**: pequena história crítica. Annablume, 2007.
- NUNES, F. G. de. **Projetos de formação escolar para escolas em áreas de fronteira**: (MS) Dourados, 2011. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal da Grande Dourados, UFGD, 2011.
- OLIVEIRA, G, M de. Plurilinguismo no Brasil: repressão e resistência linguística. **Synergies Brésil**, nº 7, 2009.
- OLIVEIRA, G. M.; MORELLO, R. A fronteira como recurso: o bilinguismo português-espanhol e o Projeto Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira do MERCOSUL (2005-2016). **Revista Iberoamericana de Educación, Araraquara**, v. 81, n. 1, p. 53-74, 2019.
- PEREIRA, A. M. de S. L. do V. **Alunos, aprendentes e aprendizes**: um estudo etnobiográfico sobre percursos de formação. 2003. Tese (Doutorado) – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, 2003.
- RAFFESTIN, C. **Por uma geografia do poder**. Tradução de Maria Cecília França. São Paulo: Ática, 1993.
- RAJAGOPALAN, K. O conceito de identidade em lingüística: é chegada a hora para uma reconsideração radical? Trad. de Almiro Pissetta. In: Signorini, I. (org.) **Lingua(gem) e Identidade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.
- RIBEIRO FILHO, W, G. Educação na zona de fronteira: uma abordagem sobre a integração transfronteiriça a partir do ensino bilíngue. **GEOFRONTER**, v. 8, 2022.
- SAGAZ, M. R. **Projeto escolas (interculturais) bilíngues de fronteira**: análise de uma ação político linguística. Dissertação de mestrado em Linguística. Universidade Federal de Santa Catarina, 2013.

SANTOS, T. T M. dos. **Políticas linguísticas para uma educação bilíngue e intercultural**: uma análise acerca do PEIF na fronteira de Ponta Porã (BR) e Pedro JuanCaballero (PY). Tese em Sociedade e Cultura na Amazônia, Universidade Federal do Amazonas, 2022.

STEIMAN, R. **Brasil e América do Sul**: Questões do Sul: questões institucionais de fronteira, UFRJ 2002.

Submetido em: 05/09/2024.

Aprovado em: 24/04/2025.