

## POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES BILÍNGUES NA FRONTEIRA DO BRASIL COM O PARAGUAI

### *POLÍTICA DE FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE EN LA FRONTERA DE BRASIL Y PARAGUAY*

### *BILINGUAL TEACHER TRAINING POLICY ON THE BORDER OF BRAZIL AND PARAGUAY*



Mara Lucinéia Marques Correa BUENO<sup>1</sup>  
e-mail: mara.marques@ufms.br



Kellcia Rezende SOUZA<sup>2</sup>  
e-mail: kellciasouza@ufgd.edu.br



Meire Helen dos Santos LIMA<sup>3</sup>  
e-mail: meire.helen123@hotmail.com

#### Como referenciar este artigo:

BUENO, M. L. M. C; SOUZA, K. R. LIMA, M. H. dos S. Política de formação de professores bilíngues na fronteira do Brasil com o Paraguai. **Rev. EntreLinguas**, Araraquara, v. 11, n. 00, e025002, 2025. e-ISSN: 2447-3529. DOI: 10.29051/el.v11i00.19572



| Submetido em: 28/10/2024  
| Revisões requeridas em: 09/12/2024  
| Aprovado em: 15/01/2025  
| Publicado em: 14/02/2025

**Editores:** Profa. Dra. Rosangela Sanches da Silveira Gileno  
**Editor Adjunto Executivo:** Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

<sup>1</sup> Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Ponta Porã – Mato Grosso do Sul (MS) – Brasil. Docente do curso de Pedagogia do Campus de Ponta Porã.

<sup>2</sup> Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Dourados – Mato Grosso do Sul (MS) – Brasil. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação.

<sup>3</sup> Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Dourados – Mato Grosso do Sul (MS) – Brasil. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação.

**RESUMO:** O artigo teve o propósito de investigar a formação de professores bilíngues na região da fronteira Brasil e Paraguai a partir do Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF). O trabalho se sustentou pela abordagem qualitativa com o desenvolvimento de uma pesquisa em campo, no qual se recorreu como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada com uma gestora de instituição pública escolar localizada no Brasil, especificamente, no município de Ponta Porã (MS), que faz fronteira com o município paraguaio de Pedro Juan Caballero. Os resultados apontaram que o PEIF, mesmo assegurando a formação teórico-prática aos docentes da escola brasileira, foi prejudicado diante da descontinuidade das suas ações, o que inviabilizou a realização das atividades intercambiais entre os professores dos dois países: Brasil e Paraguai.

**PALAVRAS-CHAVE:** Bilinguismo. Formação de professores. Política educacional.

**RESUMEN:** El artículo tuvo como objetivo investigar la formación de docentes bilingües en la región fronteriza de Brasil y Paraguay a través del Programa Escuelas Interculturales de Frontera (PEIF). El trabajo se apoyó en un enfoque cualitativo con el desarrollo de una investigación de campo, en la que se utilizó como instrumento de recolección de datos una entrevista semiestructurada a un directivo de una institución escolar pública ubicada en Brasil, específicamente en el municipio de Ponta Porã-MS. Los resultados mostraron que el PEIF, si bien aseguró la formación teórico-práctica de los docentes brasileños, se vio obstaculizado por la discontinuidad de sus acciones, lo que imposibilitó la realización de actividades de intercambio entre docentes de los dos países: Brasil y Paraguay.

**PALABRAS CLAVE:** Bilingüismo. Formación de profesores. Política educativa.

**ABSTRACT:** The article aimed to investigate the training of bilingual teachers in the Brazil-Paraguay border region through the Border Intercultural Schools Program (PEIF). The study was grounded in a qualitative approach, with field research involving a semi-structured interview with a manager of a public-school institution in Brazil, specifically in Ponta Porã-MS, which borders the Paraguayan municipality of Pedro Juan Caballero. The results indicated that, although the PEIF ensured theoretical and practical training for teachers at the Brazilian school, it was hindered by the discontinuity of its actions, which prevented the realization of exchange activities between teachers from both countries: Brazil and Paraguay.

**KEYWORDS:** Bilingualism. Teacher training. Educational politics.

## Introdução

A região fronteira detém inúmeras particularidades decorrentes da sua riqueza intercultural e, dessa forma, torna-se um campo fecundo para investigações teóricas diversas, dentre elas, a dimensão educacional. Nesse ínterim, quando propõe um olhar para a educação nas regiões de fronteira, significa considerar as suas particularidades e contradições, uma vez que o espaço escolar reflete, a partir dos seus sujeitos, a diversidade cultural. Assim, a presente pesquisa ancora-se nessa premissa e tem como objetivo analisar a formação de professores bilíngues na região da fronteira Brasil e Paraguai a partir do Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF).

O trabalho se baseia na análise da execução de uma política educacional e suas implicações no contexto da implementação (Baker, 2000). Para tanto, a partir de uma abordagem qualitativa, recorreu-se à pesquisa de campo, com a realização de entrevistas semiestruturadas em 2018, com a direção de uma escola no município de Ponta Porã, Brasil, que faz divisa seca com o município de Pedro Juan Caballero, Paraguai. Trata-se da única instituição de educação básica, na fronteira do Brasil com o Paraguai, que aderiu ao PEIF.

O referido programa originou-se inicialmente como um acordo bilateral entre Brasil e Argentina em 2005, a partir do então Programa Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira (PEIBF). Tratava-se de uma ação incorporada ao Mercado Comum do Sul (Mercosul) como uma política que visava contribuir para a integração regional. No caso do Brasil, país membro do Mercosul, a institucionalização da política de escolas interculturais visando o ensino bilíngue foi realizada em 2012, por meio da Portaria do Ministério da Educação (MEC) n.º 798/2021, que estabeleceu as diretrizes do PEIF (Bueno, 2021).

A execução do PEIF dava-se pela formação continuada de professores por meio de parcerias que envolviam as universidades, secretarias de educação estaduais e municipais, bem como as escolas que aderissem ao programa. As formações instrumentalizavam o intercâmbio entre os docentes dos países das escolas participantes. Assim, o professor brasileiro ministraria aulas na escola do país vizinho, da mesma forma que o professor estrangeiro faria em uma instituição do Brasil. “Dessa forma, sem ter como objetivo ensinar sua língua, o professor constituiu-se como modelo vivo da cultura do outro país, não ensinando língua, mas promovendo a intercompreensão e o diálogo intercultural” (Lorenzetti; Torquato, 2016, p. 85).

A metodologia do programa baseava-se em projetos de aprendizagem, nos quais os docentes dos dois países envolvidos realizavam o planejamento das aulas juntos e

determinavam como a execução se daria por meio do intercâmbio. Não se tratava de um mero ensino de uma língua estrangeira, mas do estímulo didático-pedagógico de ambientação real do bilinguismo entre os estudantes (Bueno; Souza, 2021).

Conforme Bueno (2019), não há um ato normativo de encerramento do PEIF por parte do MEC no Brasil. Todavia, vários estados que tinham instituições que aderiram ao programa, entre eles Mato Grosso do Sul, encerraram as atividades do programa em 2015. Mesmo com sua finalização, o PEIF correspondeu a uma política necessária para o “fortalecimento de políticas educacionais voltadas as faixas de fronteira do Brasil, a partir da possibilidade de integração de todos os processos educativos da escola, com vistas a construção de um projeto político pedagógico que tenha como ponto de partida a interculturalidade” (Dutra; Godoi, 2019, p. 37-38).

Além disso, justifica-se que o fenômeno da política de formação de professores bilíngues no país é uma temática ainda carente de investigações, conforme evidência apontada por Bueno (2019), o que demanda a escolha do objeto da presente pesquisa.

### **Política educacional na fronteira no contexto do Mercosul**

A fronteira internacional, no entender de Silva e Almeida (2019, p. 714), é um território fecundo das inter-relações sociais em suas mais variadas dimensões, sejam elas políticas, humanas, econômicas, educacionais, étnicas ou culturais. Assim, “a fronteira é vista como um lugar com simbolismos estabelecidos a partir dos contatos entre os sujeitos, as línguas e as culturas”. O Brasil faz divisa com quase todos os países da América do Sul<sup>4</sup>, dispondo de uma malha fronteira ampla que expressa inúmeras potencialidades de desenvolvimento de políticas públicas.

Fernandes (2013) afirma que a educação de fronteira ganhou espaço na agenda política dos países que compõem o Mercosul<sup>5</sup> em 2001, por meio dos compromissos firmados entre os

---

<sup>4</sup> O País tem fronteiras com nove países sul-americanos e com a Guiana Francesa. Apenas dois países sul-americanos não fazem fronteira com o Brasil: Equador e Chile. A região “faixa de fronteira” brasileira é uma faixa de 150km de largura ao longo da nossa fronteira terrestre, abarcando 11 unidades da federação 588 municípios (Scherma, 2015, p. 1).

<sup>5</sup> Países membros desde a criação do Mercosul via Tratado de Assunção de 1991: Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai. Em 2012, a Venezuela ingressou como quinto país membro do bloco, mas em 2016 foi suspensa por tempo indeterminado (Souza; Kerbauy; Silva, 2020). Em 2024, foi aprovado o protocolo de adesão da Bolívia.

países registrados no terceiro Plano de Ação para a Educação (2001–2005), no qual teve início uma série de discussões sobre o ensino intercultural de caráter bilíngue.

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

No caso do Brasil, é importante ressaltar que as iniciativas governamentais, nesse período de elaboração e execução de projetos e programas educacionais, foram realizadas em função dos acordos firmados pelo País no contexto do Mercosul e previstos nos planos de ação do bloco. Nessa perspectiva, em 23 de novembro de 2003, visando estreitar os laços educacionais entre os países do Mercosul, Brasil e Argentina, foi firmado o acordo de cooperação fronteiriça para o fortalecimento da integração regional, que resultou na Declaração Conjunta de Brasília. Tal acordo político estabelecia uma aproximação educacional entre essas duas nações do Mercosul por meio dos programas de formação continuada para professores em regiões de fronteira, atendendo às especificidades locais. O primeiro passo nessa direção foi dado com a criação do PEIBF, que propunha trabalhar por meio do intercâmbio, da formação continuada para professores e do bilinguismo, bem como aproximar as fronteiras dos municípios de países distintos (Brasil, 2008).

Nesse documento, a educação foi reafirmada como espaço cultural para o fortalecimento de uma consciência favorável a integração regional, passando-se a atribuir grande importância ao ensino do espanhol no Brasil e do português na Argentina (Flores, 2011, p. 16).

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

Cabe destacar que, em 2005, ocorreu a inauguração do PEIBF pelos ministros de educação do Brasil e da Argentina. Esse Projeto tinha como ambição tornar as escolas

participantes em instituições interculturais bilíngues, para que fornecessem “aos seus alunos uma formação com base num novo conceito de fronteira, ligado a integração regional, ao conhecimento e respeito pela cultura e às produções do país vizinho” (Flores, 2011, p. 17).

A abordagem intercultural é necessária no ambiente educacional fronteiriço, pois o local apresenta uma realidade peculiar devido à presença de indivíduos de diferentes nacionalidades, culturas e línguas, sejam profissionais ocupando o espaço escolar ou alunos estudando em uma mesma sala de aula (Bueno, 2019).

Em 2008, foi editado o documento oficial que estruturou o Programa Escolas Bilíngues de Fronteira (PEBF), firmado entre o Ministério da Educação do Brasil e o *Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología* da Argentina, cujo documento conceitua a fronteira como:

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

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

Para o desenvolvimento do referido Programa, as escolas argentinas receberam acompanhamento e assessoria pedagógica de especialistas contratados para essa finalidade em cada município que aderiu ao PEBF. Já no Brasil, essa função foi desempenhada pelo Instituto de Investigação e Política Linguística (IPOL)<sup>6</sup>, com sede em Florianópolis (SC). Com o assessoramento das equipes, os professores de ambos os países realizavam o planejamento das aulas em conjunto e determinavam em quais momentos do projeto os docentes realizariam o intercâmbio (*cruze* ou *cruce* – ambas grafias são encontradas nos documentos e autores pesquisados), pelo menos uma vez por semana. Portanto, o que ocorreu no PEBF não foi o ensino de língua estrangeira, mas o ensino em língua estrangeira, criando, assim, um ambiente real de bilinguismo para os alunos (Brasil, 2008).

---

<sup>6</sup> O IPOL é uma instituição sem fins lucrativos, de caráter cultural e educacional, fundada em 1999, com sede em Florianópolis, Santa Catarina, Brasil, que representa os interesses da sociedade civil. E, constitui-se por profissionais de diversas áreas do conhecimento como Antropologia, Ecologia, Educação, História, Letras, Linguística, Sociologia.



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

A principal contribuição desta forma de organização metodológica é a de possibilitar que se escolham os temas a serem desenvolvidos localmente, por turma ou por escola, conforme se considere mais oportuno e conforme as diferentes realidades das escolas em questão. Isso implica que escolas ou turmas diferentes podem realizar projetos diferentes entre si sem perder de vista os objetivos ligados tanto ao aprendizado das habilidades caracteristicamente escolares associadas ao avanço do letramento, por um lado, quanto os objetivos atitudinais associados à interculturalidade e ao manejo das duas línguas, por outro (Brasil, 2008, p. 27).

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

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

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

O PEIF foi criado com a missão de promover o intercâmbio (*cruze*) e a formação continuada para os professores das escolas participantes do Programa, assim como estava

previsto nas políticas anteriores, como o PEIBF. A essência do Programa propunha o trabalho entre docentes e discentes de uma forma inovadora, tendo o bilinguismo como característica principal.

O Programa orientou os professores a posicionar o aluno no centro do processo de aprendizagem e teve como palavra-chave o termo *Cruze*, que significa travessia por ponte, balsa ou por rua. Pela proposta, os professores de ambos os países realizaram juntos o planejamento da organização do trabalho pedagógico e determinaram a forma de realizar o intercâmbio entre escola brasileira e escola de país vizinho (Beck; Hoff; Fernandes, 2016, p. 2, grifo do autor).

As políticas voltadas para a educação na fronteira, como o PEIF, contempladas como uma ação no âmbito do Mercosul Educacional, representaram uma iniciativa de promoção da integração regional pela educação linguística intercultural, o que implica no objetivo da formação de uma identidade cultural fronteiriça.

### Formação de professores bilíngues na fronteira Brasil e Paraguai

De acordo com a Portaria n.º 798/2012, em seu Artigo 9º, fica explícito que “compete às escolas fronteiriças a execução e desenvolvimento do Programa” (Brasil, 2012). Na realidade da pesquisa sobre a fronteira do Brasil com o Paraguai, apenas uma escola aderiu ao PEIF no período de 2012 a 2015. Trata-se de uma instituição estadual que oferece, enquanto etapas da educação básica, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. A entrevista com a gestora responsável por essa instituição no período de execução do PEIF foi realizada em 2018. Nos referiremos ao sujeito da pesquisa como Diretora.

Segundo a Diretora, o PEIF foi implementado na instituição a partir das adequações do Projeto Político-Pedagógico, conforme a escola-gêmea paraguaia, no qual havia a previsão de atividades intercambiais entre os docentes, o *cruce*. Mesmo com a mudança do PPP da instituição a partir da adesão ao PEIF, a materialização cotidiana das práticas intercambiais não aconteceu, o que comprometeu a efetivação do Programa como um elemento integrador.

Sobre o *cruce*, Haygert e Sturza (2015) explicam que os países do bloco enfrentaram dificuldades para efetivá-lo na prática devido à falta de autorização para transitar, licenças e transporte, por exemplo. Por isso, ocorreram algumas trocas entre as escolas gêmeas brasileiras,



argentinas, paraguaias, uruguaias, bolivianas e venezuelanas, a partir de visitas de alguns profissionais ou até mesmo na participação em eventos nas escolas.

Ainda com a não ocorrência do *cruce*, o PEIF gerou implicações quanto à metodologia intercambial de trabalho didático-pedagógico da educação bilíngue. Nessa perspectiva, a Diretora menciona que o PEIF propôs repensar a prática pedagógica em sala de aula por meio do ensino via projeto de aprendizagem (EPA). Essa metodologia foi discutida na formação continuada promovida pelo programa. No entanto, o trabalho com o EPA pressupõe desafios apontados pela diretora, que destaca a dificuldade do docente em adaptar-se à nova metodologia.

Outra questão é de você convencer o professor que ele pode deixar aquele manualzinho que ele tem, que ele não precisa mais daquilo ali, que ele pode confiar no aluno, na maioria das vezes, ele direciona todo esse trabalho de pesquisa. Então o professor ainda estava condicionado, “mas que horas eu vou dar minhas continhas [...] que horas que eu vou dar meus exercícios”. Então ele [o professor] não conseguia visualizar que o aluno estava aprendendo, porém de uma maneira diferente (Diretora, 2018).

Esse contratempo apresentado pela Diretora reforça a concepção expressa por Orlandi e Martins (2016), a qual afirmam ser por meio do diálogo e dos momentos de expressividade que os processos subjetivos se tornam evidentes, enfatizando:

Nesse contexto, se subverte intencionalmente as “regras” do que tende a acontecer para lidar com o improvável, o surpreendente, o inusitado, estando os sujeitos mais livres para expressarem suas emoções, sentimentos e capacidade crítico-criativa, entrando em contato com os (as) outros (as) e os (as) outros (as) de si mesmos, numa condição de reciprocidade no ensinar e aprender (Orlandi; Martins, 2016, p. 88).

O processo de ensinar e aprender por meio do EPA é desafiador e causa dúvidas sobre sua assertividade enquanto metodologia de ensino para a educação básica. Isso conduz aos desdobramentos expressados pela Diretora.

[...] manter essa metodologia, enquanto diretora, eu acho que esse é o maior desafio. A rotatividade muito grande, professores, todo ano você tem que iniciar todo o trabalho novamente, então isso é muito desgastante, eu já preparei até uma apostilinha que eu passo para os professores no início do ano, explicando o que é a nossa metodologia, como se trabalha [...] (Diretora, 2018).

Para a Diretora, o trabalho implícito no cargo de Direção de uma escola emana a complexidade de gerir um grupo de pessoas e, no caso dela, com o agravante de manter uma metodologia de ensino diferenciada. Nesse sentido, Silva (2014) salienta que o acompanhamento pedagógico contínuo representa uma estratégia para o êxito de uma aprendizagem significativa no tocante às ações do PEIF.

Cabe salientar que o trabalho com a aprendizagem significativa não é uma exclusividade do PEIF, mas o Programa utilizou-se dessa metodologia para adequar a realidade de fronteira a uma aprendizagem com suas várias dimensões. Nessa vertente, a Diretora também salientou a necessidade da construção da identidade solidária fronteiriça.

Não é porque ele atravessa uma rua que ele deixa sua identidade do outro lado, então ele traz com ele todas as suas dificuldades, todas as suas características e que de certa forma a escola precisa achar uma maneira de valorizar isso. Então o meu papel enquanto gestora é justamente esse, garantir que esse aluno que vem nessas condições seja bem recebido, seja bem tratado e se sinta acolhido, que faça parte dessa escola, não se sentido discriminado (Diretora, 2018).

Ao gestor, atribui-se o papel de minimizar as diferenças e levar os envolvidos a compreender a magnitude de sua função enquanto profissional da educação que atua na região de fronteira, conforme enfatiza Sturza (2014):

A exposição à língua (neste caso, ao espanhol, ao português e ao guarani) desperta interesse pela cultura e pela língua do Outro, melhorando a compreensão da diversidade linguística e cultural da própria fronteira onde vivem. Verificam-se importantes mudanças de atitudes na relação com o outro – menos preconceito, desconstrução de imaginários negativos em relação ao país vizinho e mais tolerância para compreender e respeitar as diferenças nas rotinas escolares de cada sistema educacional (Sturza, 2014, p. 6).

Sendo assim, o trabalho dos profissionais da educação de uma escola de fronteira é permeado pela conscientização da importância do respeito ao “outro”, visando à construção coletiva de uma identidade fronteiriça com respeito às diferenças culturais. O PEIF, a partir das formações continuadas, conseguiu, segundo a Diretora, promover essa conscientização. [...] “O fato de a escola conseguir se olhar, e se ver nessa diversidade já é um ponto positivo, porque embora pareça natural isso, a pessoa que está ali envolvida nesse cotidiano, nessa rotina, ela não percebe isso” (Diretora, 2018).

As escolas de fronteira cumprem diversas atividades sociais, preocupam-se tanto com a identidade cultural (tradições, línguas) dos estudantes, como em criar condições que valorizem o respeito entre todos, nativos e migrantes, de forma que no seu interior se contemple a pluralidade e a integração (Flores, 2011, p. 887).

O PEIF, na instituição investigada, se materializou de forma restritiva nas atividades de formação continuada promovidas, especialmente pela parceria com universidades federais. Todavia, esse processo de formação continuada, conforme a Diretora, permitiu identificar o desafio da compreensão linguística dos docentes brasileiros com o espanhol e o guarani, os dois idiomas oficiais do Paraguai. Esse desafio, conforme os docentes, já se materializava, pois, principalmente, na educação infantil e no ensino fundamental, o município de Ponta Porã (MS) recebe muitos estudantes de Pedro Juan Caballero. Dutra e Godoi (2019) também salientam esse obstáculo educacional na região.

A região é composta por miscigenação cultural, os paraguaios tem por língua oficial o castelhano e o guarani, mas além de falar estes idiomas também falam o português que aprenderam com seus pais ou com colegas brasileiros. No entanto, muitos dos paraguaios falam apenas o guarani, e quando seus pais os matriculam em uma escola do Brasil, estes têm dificuldade em se comunicar, assim como os professores tem dificuldade para ensinar, pois na maioria das vezes os professores não falam ou não entendem o idioma que a criança fala e vice-versa (Dutra; Godoi, 2019, p. 40).

O PEIF, caso tivesse avançado na prática intercambial da realidade investigada, permitiria o que Lorenzetti e Torquato (2016, p. 90) apontam como diferencial: [...] “a experiência dos docentes possa ser replicada pelos alunos. A convivência com colegas e alunos do/no outro país (da/na outra escola) permitirá vivenciar práticas de bilinguismo e interculturalidade, as quais serão posteriormente (re)construídas com os alunos”.

Para a Diretora, a não concretização de todas as etapas do PEIF pela escola esbarrou no próprio fim do programa. “[...] o fato de ele [o PEIF] ter parado, terminado, de não ter sido dado sequência a tudo aquilo que foi proposto” (Diretora, 2018). A finalização do PEIF ocorreu sem a emissão de um ato normativo, já que, segundo Bueno (2019), não houve a revogação da Portaria n.º 798/2012 e, sequer, uma nota oficial do governo federal nesse período sobre a descontinuidade do Programa.

A suspensão da política e os limites quanto à efetividade de todas as suas etapas também foram registrados em pesquisa de Lorenzetti e Torquato (2016) entre municípios brasileiros do Rio Grande do Sul e municípios argentinos. Os autores destacaram que:

[...] a informação que recebemos dos participantes da pesquisa a respeito do Programa foi a suspensão dos “cruces”. Na primeira viagem que realizamos, os docentes e responsáveis municipais brasileiros informaram que era devido às condições exigidas aos docentes argentinos, referentes a seguros, que resultava onerosa para o governo. Já em 2015, somava-se aos entraves o corte de verbas do MEC, decorrente do atual momento político e econômico, cujos efeitos se sentem nas políticas públicas nos diferentes níveis (Lorenzetti; Torquato, 2016, p. 93).

A realidade da pesquisa dos referidos autores reitera que a descontinuidade do PEIF foi fundamental para os limites do programa enquanto uma iniciativa de promoção da interculturalidade, da intercompreensão e do bilinguismo. Assim sendo, compreende-se que a valorização da diversidade linguística e cultural foi amplamente prejudicada sem o desenvolvimento in loco de práticas pedagógicas bilíngues, mesmo com a ocorrência da formação dos profissionais que iriam atuar via intercâmbio.

### Considerações finais

A realidade investigada evidencia pontos favoráveis e desfavoráveis do PEIF. Destaca-se como favorável à realização das alterações na proposta pedagógica da escola, adotando o EPA como metodologia de ensino e promovendo a proposta do *cruce* com uma escola paraguaia. A formação continuada realizada em parceria com universidades também trouxe fundamentação teórica aos profissionais da escola.

No que se refere aos aspectos desfavoráveis, estes decorrem da falta de continuidade do programa, o que inviabilizou as práticas intercambiais. Assim sendo, enfatiza-se que a promoção da interculturalidade e da construção da identidade fronteiriça demanda tempo. No caso do PEIF, foram três anos, o que se considera um período insuficiente para a efetivação de uma política e a análise de seus impactos. Trata-se, então, de um processo de adequação complexo que o programa exigiria e que não poderia ser executado com tempo limitado.

Diante do exposto, aponta-se que a efetivação de uma política intercultural bilíngue de formação de profissionais da educação merece atenção para além do PEIF, demandando outras iniciativas políticas socioeducativas e de gestão educacional.

## REFERÊNCIAS

- BECK, M. C.; HOFF, S.; FERNANDES, E. A. A. Escolas Interculturais de Fronteira e as Relações com o Desenvolvimento Local 2009 a 2015. **Revista Espacios**, Caracas, v. 37 n. 5, p. 2, 2016. Disponível em: <https://www.revistaespacios.com/a16v37n05/163705e2.html>. Acesso: 3 fev. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. **Escolas de Fronteira**. Brasília: Ministério da Educação; Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2008.
- BRASIL. **Portaria n. 798, de 19 de junho de 2012**. Institui o Programa Escolas Interculturais de Fronteira, que visa a promover a integração regional por meio da educação intercultural e bilíngue. Brasília: Ministério da Educação, 2012.
- BUENO, M. L. M. C. **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, 2019.
- BUENO, M. L. M. C. A gestão do Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF) na fronteira do Brasil com o Paraguai. **Revista Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 11, n. esp. 1, 2021. DOI: 10.30612/eduf.v11iesp.1.16517. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/16517>. Acesso: 3 fev. 2025.
- BUENO, M. L. M. C., SOUZA, K. R. Programa Escolas Interculturais de Fronteira e a realidade Brasil/Paraguai: uma política de integração regional para a fronteira. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 15, n. 7. 2021. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/74213>. Acesso: 3 fev. 2025.
- DUTRA, M. E. A.; GODOI, R. V. F. V. Programa de escolas interculturais de fronteira (PEIF): um desafio para as escolas no município de Ponta Porã. **Educação, Psicologia e Interfaces**, v. 3, n. 3, p. 35-47, 2019. Disponível em: <https://educacaoepsicologia.emnuvens.com.br/edupsi/article/view/209>. Acesso: 3 fev. 2025
- FERNANDES, E. A. **Experiências Linguísticas: como se faz a educação bilíngue com implementação da metodologia do Projeto Escola Intercultural Bilíngue de Fronteira na fronteira entre Brasil e Paraguai**. 2013. 86 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Comunicação, Artes e Letras, Universidade Federal da Grande Dourados, 2013.
- FLORES, O. V. **O Programa Escola Intercultural Bilíngue de Fronteira: um olhar para novas políticas linguísticas**. 2011. 127 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Sociedade) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2011.
- HAYGERT, S. STURZA, E. R. Reflexões sobre o Programa de Escolas Interculturais de Fronteira como uma política linguística. **Linguagens e Cidadania**, Santa Maria, v. 17, n. 1, 2015.
- LORENZETTI, A.; TORQUATO, C. P. O programa escolas interculturais de fronteira (PEIF) como política linguística. **Matraga**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 38, p. 83-104, 2016.



DOI:10.12957/matraca.2016.20785. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/matraca/article/view/20785/18156>. Acesso: 3 fev. 2025.

ORLANDI, R.; MARTINS, E. Alteridade e docência: formação dialógica sobre interculturalidade em escolas fronteiriças do Brasil e da Argentina. *In*: PINTO, A. C. T.; SILVA, M. R. **Programa Escola Interculturais de Fronteira (PEIF): 10 anos**. Tubarão: Copiart, 2016.

SCHERMA, M. A. **As políticas brasileiras para a faixa de fronteira: um olhar a partir das relações internacionais**. 2015. 272f. Tese (Doutorado em Relações Internacionais) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, 2015.

SILVA, P. A. O Programa Escolas Interculturais de Fronteira como propulsor de políticas públicas educacionais. *In*: PINTO, A. C. T.; SILVA, M. R. **De frente para a fronteira: reflexões sobre educação em área de fronteira**. Chapecó: [s. n.], 2014.

SILVA, A. M. V.; ALMEIDA, L. P. Fronteiras, mobilidades e desigualdades: uma reflexão sobre a escola de/na fronteira. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 2, p. 707-724, 2019. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/index.php/psicologiaemrevista/article/view/21325>. Acesso: 3 fev. 2025.

SOUZA, K. R.; KERBAUY, M. T. M.; SILVA, R. D. O direito à educação escolar como dimensão da cidadania do Mercosul. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp. 1, p. 737-746, 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13782>. Acesso: 3 fev. 2025.

STURZA, E. R.; BRASIL, TV Escola. Das experiências e dos aprendizados no Programa Escolas Interculturais de Fronteiras. *In*: BRASIL, TV Escola. **Salto para o Futuro**. Escolas Interculturais de Fronteira. Ano XXIV, Boletim 1, 2014.

### *CRediT Author Statement*

---

- ☐ **Reconhecimentos:** Agradecemos a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).
  - ☐ **Financiamento:** Não aplicável.
  - ☐ **Conflitos de interesse:** Não há conflitos de interesse.
  - ☐ **Aprovação ética:** Não aplicável.
  - ☐ **Disponibilidade de dados e material:** Não aplicável.
  - ☐ **Contribuições dos autores:** Mara Lucinéia Marques Correa Bueno realizou o levantamento dos dados em campo; Kellcia Rezende Souza participou da estruturação do texto e sistematização dos dados; Meire Helen dos Santos Lima colaborou na elaboração do referencial teórico.
- 

**Processamento e editoração: Editora Ibero-Americana de Educação**  
Revisão, formatação e normalização

