



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

**MÁRCIA REGINA PEREIRA SAGAZ**

**PROJETO ESCOLAS (INTERCULTURAIS) BILÍNGUES DE  
FRONTEIRA: ANÁLISE DE UMA AÇÃO POLÍTICO  
LINGUÍSTICA**

**Florianópolis/SC  
2013**



**MÁRCIA REGINA PEREIRA SAGAZ**

**PROJETO ESCOLAS (INTERCULTURAIS) BILÍNGUES DE  
FRONTEIRA: ANÁLISE DE UMA AÇÃO POLÍTICO  
LINGUÍSTICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito para a obtenção do Grau de Mestre em Linguística.

**Orientador:** Prof. Dr. Gilvan Müller de Oliveira

**Co-orientador:** Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Rosângela Morello

**Florianópolis/SC  
2013**

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Sagaz, Márcia Regina Pereira

S586p Projeto escolas (interculturais) bilingues de fronteira: análise de uma ação político linguística / Márcia Regina Pereira Sagaz ; orientador, Gilvan Müller de Oliveira; co-orientadora, Rosângela Morello. - Florianópolis, SC, 2013. 170 p.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-Graduação em Linguística.

Inclui referências

1. Educação Bilíngue. 2. Fronteira. 3. Política Linguística. I. Ribeiro, José Antônio. II. dos Santos, Ana Rita Leandro. III. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Alimentos. IV. Título.

MÁRCIA REGINA PEREIRA SAGAZ

**PROJETO ESCOLAS (INTERCULTURAIS) BILÍNGUES DE  
FRONTEIRA: ANÁLISE DE UMA AÇÃO POLÍTICO  
LINGUÍSTICA**

Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de “Mestre em Linguística”, tendo sido aprovada pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística/UFSC.

Florianópolis, 26 de agosto de 2013.



Prof. Dr. Heronides M. M. Moura  
Coordenador do PPGL

**Banca Examinadora:**

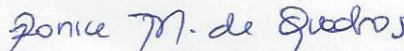


Prof. Dr. Gilvan Müller de Oliveira  
Orientador - Universidade Federal de Santa Catarina

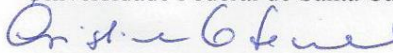


Prof.ª Dr.ª Rosângela Morello  
Coorientadora - Universidade Federal de Rondônia

Prof.ª Dr.ª Eliana Rosa Sturza  
Universidade Federal de Santa Maria



Prof.ª Dr.ª Ronice Muller de Quadros  
Universidade Federal de Santa Catarina



Prof.ª Dr.ª Cristine Severo Gorski  
Universidade Federal de Santa Catarina



*Para meu pai, Valter Eduardo Sagaz,  
com quem aprendi o valor do trabalho.  
(in memoriam)*

*Para minha mãe, Neusa Pereira Sagaz,  
com quem aprendo a perseverar.*





## AGRADECIMENTOS

Pelo incentivo, pelo diálogo, pela companhia, pelo exemplo, pelo apoio, pela oração, pelos esclarecimentos, pela troca de conhecimento, pela generosidade, pelas informações, pelos ensinamentos, pelo cuidado, pelo carinho agradeço a:

Ana Paula Seiffert  
André Sagaz  
Alex Sander  
Adair Bonini  
Claudia Brites  
Denise Conceição  
Dona Irene  
Eduardo Sagaz  
Eliana Sturza  
Gabriela Oliveira  
Isis Berguer  
Ivoni Priori  
João Bonifácio  
Mônica Priori  
Mauricio Sagaz  
Mauricio Gomes  
Naissara Trombetta  
Nicanor Rebolledo  
Peter Lorenzo  
Roberta Oliveira  
Stella Maris Veiga  
Tio Jorge, Tia Teresa e Tia Norma  
Vicente Oliveira

Ao Juliano Vertematte Pianelli, pela tradução para o inglês e também do francês.

Andrés Villalba, pela tradução para o espanhol.

Ana Mello, pela tradução para o guarani.

Gilvan, pela parceria desde há muito tempo.

Rosângela, pelo diálogo constante.

IPOL Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística, pelo acesso aos documentos e pelo apoio institucional.

O presente trabalho foi realizado com recursos da CAPES, entidade do Governo Brasileiro voltada para a formação de recursos humanos.

*Los profesores y gestores de la enseñanza  
no sólo están influidos por las decisiones y  
los procesos políticos, sino que también  
ellos expresan y ponen en funcionamiento  
esas decisiones y procesos.*

*(Baker, 1993)*



SAGAZ, Márcia Regina Pereira. **Projeto escolas (interculturais) bilíngues de fronteira**: análise de uma ação político linguística. 2013. 170f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2013.

## **RESUMO**

Esta dissertação analisa a implantação do Projeto Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira (PEIBF) implementado pelo Ministério da Educação brasileiro em parceria com o Ministério de Educação da Argentina. A presente pesquisa reconstruiu o percurso do PEIBF, incluindo seus antecedentes; buscou identificar as propostas de planificação linguística para o PEIBF e compreender a implementação das propostas. Com isso visou demonstrar 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, e tendo como pano de fundo a promoção da integração de países sulamericanos. Focalizamos o período entre 2004 e 2010 e tomamos como referência uma zona de fronteira entre Brasil/Argentina, especificamente Dionísio Cerqueira, Estado de Santa Catarina-Brasil e Bernardo de Irigoyen, Província de Misiones-Argentina.

**Palavras-chave:** Educação Bilíngue. Fronteira. Política Linguística.



## **ABSTRACT**

This dissertation analyses the implementation of the Intercultural Bilingual Border Schools Project (Projeto Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira-PEIBF) done by the Education Department of Brazil in cooperation with the Education Department of Argentina. This research has rebuilt the path of PEIBF, including its background and has intended to identify the linguistic planning proposal to PEIBF and understand the implementation of such proposals. Therefore it has aimed to show how a linguistic policy was implemented by an educational public policy to nation-states border areas through bilingual and intercultural teaching, and having as a background the promotion of South America integration. We have focused on the period between 2004 and 2010 and taken as a reference the border area Brazil/Argentina, specifically Dionísio Cerqueira, in the State of Santa Catarina-Brazil and Bernardo de Irigoyen, in the Province of Misiones-Argentina.

**Keywords:** Bilingual Education. Border. Linguistic Policy.





## RESUMEN

Esta disertación analiza la implementación del Proyecto de Escuelas Interculturales Bilingües de Frontera (PEIBF) implementado por el Ministerio de Educación brasileño en conjunto con el Ministerio de Educación de Argentina. La presente investigación reconstruyó el recorrido del PEIBF, incluyendo sus antecedentes; buscó identificar las propuestas de planificación lingüística para el PEIBF y comprender la implementación de las propuestas. Así intentó demostrar como fue realizada la implementación de una política lingüística a través de una política pública educativa de estado nación, mediante enseñanza bilingüe e intercultural, teniendo como trasfondo la promoción de la integración de países sudamericanos. Enfocamos para ello el período entre los años 2004 y 2010 y tomamos como referencia la zona de frontera entre Brasil y Argentina, específicamente Dionisio Cerqueira, Estado de Santa Catarina (Brasil) y Bernardo de Irigoyen, Provincia de Misiones (Argentina).

**Palabras-clave:** Educación Bilingüe. Frontera. Política Lingüística.



## ÑEMOMBYKY

Ko ñe'ë omyesakase mba'éichapa Proyecto de Escuelas Interculturales Bilingües de Frontera (PEIBF) ojegueroquata Ministerio de Educación brasil pegua ha Ministerio de Educación argentinapegua guive. Ko tembiapo oguerojere ha oitypeka PEIBF guatare, mba'éichapa oñepyru ha oñeplanifica ñe'ë ojeipurútava PEIBFpe ha avei omyesakã oñentendeve haña ojejapóva guive ipype. Upévare ohechaukase mba'éichapa ogueroguata política lingüística políticatekombo'e rupive, oguerokóva ipypepe avei, hi'ãme, umitetãnguéra sudamericapegua ojukupyty haña oñondive. Ko tembiapopeguarã ojehecha 2004 guive 2010 ary peve, oñohuguaitĩ hape tetã Brasil ha Argentina, táva Dionisio Cerqueira, Estado de Santa Catarina (Brasil) ha Bernardo de Irigoyen, Provincia de Misiones (Argentina).

**Palabras-clave:** Educación Bilingüe. Frontera. Política Lingüística.



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

### FIGURAS:

<b>Figura 1:</b> Ato solene de lançamento do PEIBF (Dionísio Cerqueira / Bernardo de Irigoyen), em 04/03/2005 .....	40
<b>Figura 2:</b> Ato solene de lançamento do PEIBF visto desde Bernardo de Irigoyen. ....	40
<b>Figura 3:</b> Zona de fronteira. ....	72
<b>Figura 4:</b> Visão aérea da linha de fronteira. ....	75
<b>Figura 5:</b> Cidades Conurbadas. ....	76
<b>Figura 6:</b> Vista externa da escola Dr. Theodureto Carlos de Farias Souto .....	78
<b>Figura 7:</b> Vista externa da escuela Mayor Juan Carlos Leonetti de Jornada Completa 604.....	78
<b>Figura 8:</b> Placa indicativa de trânsito, na cidade de Dionísio Cerqueira (SC). ....	88
<b>Figura 9:</b> Placa em loja comercial no Brasil.....	88
<b>Figura 10:</b> Panfleto de divulgação.....	88
<b>Figura 11:</b> Estrutura Geral PEIBF. ....	110
<b>Figura 12:</b> Composição MEC.....	110
<b>Figura 13:</b> GT do I Seminário PEIBF, em Foz do Iguaçu (PR). ....	118
<b>Figura 14:</b> Atividade com alunos (Dr. Theodureto). ....	138
<b>Figura 15:</b> Professoras brasileiras na escola argentina. ....	140
<b>Figura 16:</b> Professoras argentinas na escola brasileira. ....	140

### GRÁFICOS:

<b>Gráfico 1:</b> Atitudes em relação ao espanhol (Corpo Discente). ....	81
--	----

**MAPAS:**

<b>Mapa 1:</b> Faixa de Fronteira. ....	70
<b>Mapa 2:</b> Cidades-Gêmeas. ....	71
<b>Mapa 3:</b> Localização de Dionísio Cerqueira (SC).....	75
<b>Mapa 4:</b> Ingresso dos municípios no PEIBF. ....	114

## LISTA DE QUADROS E TABELAS

### QUADROS:

<b>Quadro 1</b> – Identificação das Unidades Escolares. ....	79
<b>Quadro 2</b> – Modelo de Subtração. ....	102
<b>Quadro 3</b> – Outros Modelos de Subtração. ....	103
<b>Quadro 4</b> – Modelo de Adição. ....	104

### TABELAS:

<b>Tabela 1</b> - Usos do espanhol (corpo docente, 2006).....	82
<b>Tabela 2</b> - Usos do espanhol (corpo docente, 2010).....	83
<b>Tabela 3</b> - Cidades participantes do PEIBF entre 2004 a 2010. ....	113
<b>Tabela 4</b> - Escolas Participantes do PEIBF entre 2004 e 2010 (primeira fase de implantação).....	115
<b>Tabela 5</b> - Gradação de Turmas (Dr. Theodureto Carlos Farias de outo). ....	117





## LISTA DE ABREVIATURAS E UNIDADES

CAPL	-	Comite Assessor de Políticas Linguísticas
CC	-	Comissão Curricular
CCR	-	Comitê Coordenador Regional do SEM
CCRA	-	Comitê Coordenador Regional de Area
CFC	-	Coordenação de Formação Continuada
CNE	-	Conselho Nacional Educação
DOU	-	Diário Oficial da União
DPEIEF	-	Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental
EPA	-	Ensino por Projeto de Aprendizagem
GEREI	-	Gerência Regional de Educação e Inovação
GNA	-	Gendarmeria Nacional Argentina
GT	-	Grupo de Trabalho
GTEF	-	Grupo de Trabalho Escolas de Fronteira
GTIF	-	Grupo de Trabalho Interfederativo de Integração Fronteiriça
GTPL	-	Grupo de Trabalho de Políticas Linguísticas
L1	-	Primeira Língua
L2	-	Segunda Língua
LDB	-	Lei de Diretrizes e Bases
LOA	-	Lei Orçamentária Anual
MEC	-	Ministério da Educação
MECyT	-	Ministério de la Educación, Ciencia y Tecnologia
Mercosul	-	Mercado Comum do Sul
MI	-	Língua Minoritária
MJ	-	Língua Majoritária
OBEDF	-	Observatório da Educação na Fronteira
PEIBF	-	Projeto Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira
PPA	-	Plano Plurianual
RME	-	Reunião de Ministros da Educação
RTB	-	Relatório Técnico Bilateral
SEB	-	Secretaria de Educação Básica
SEM	-	Setor Educacional do Mercosul



## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>27</b>
1.1 METODOLOGIA .....	28
1.1.1 Tipo de pesquisa.....	28
1.1.2 Material analisado .....	28
1.1.3 Procedimentos de análise .....	30
1.1.4 Estrutura da Dissertação .....	31
<b>2 O PEIBF E O MERCOSUL .....</b>	<b>35</b>
<b>3 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS.....</b>	<b>43</b>
<b>4 O BRASIL E A FRONTEIRA .....</b>	<b>69</b>
4.1 DIONÍSIO CERQUEIRA (SC): FRONTEIRA SECA .....	73
4.2 DIAGNÓSTICOS SOCIOLINGUÍSTICOS .....	76
4.2.1 Escola Dr. Theodureto Carlos de Farias Souto .....	77
4.3 A EXPERIÊNCIA DO OBEDF .....	91
<b>5 BILINGUISMO, O QUE É, O QUE PODE SER? .....</b>	<b>95</b>
5.1 MODELOS E PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE .....	98
<b>6 PROJETO ESCOLAS INTERCULTURAIS BILÍNGUES DE FRONTEIRA.....</b>	<b>109</b>
6.1 CIDADES E ESCOLAS .....	112
6.2 PLANIFICAÇÃO: PLANEJAMENTO E IMPLEMENTAÇÃO.....	116
6.2.1 Documento básico: um modelo de educação bilíngue .....	117
6.2.2 Lei de Diretrizes e Bases .....	125
6.2.3 Ley Nacional de la Educación.....	128
6.2.4 Escolas-Espelho .....	131
6.2.5 Metodologia de Ensino por Projetos de Aprendizagem .....	131
6.2.6 <i>Cruce</i> .....	139
6.2.7 Planejamento Conjunto .....	141
6.3 POLÍTICA DE REGISTRO .....	144
6.4 COOPERAÇÃO TÉCNICA BRASILEIRA .....	146
6.5 ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO BILÍNGUE .....	147

<b>7 PROGRAMA ESCOLAS INTERCULTURAIS (BILÍNGUES) DE FRONTEIRA.....</b>	<b>149</b>
<b>8 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>151</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>159</b>

# 1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação pretendeu entender as decisões e as ações relacionadas à política linguística externa do Brasil e interna ao Mercosul e fornecer um quadro, mesmo que parcial, sobre a forma de o Estado brasileiro gerir a política educacional, no âmbito do Mercosul, para as zonas de fronteira.

A partir das diretrizes presentes nos diversos documentos que consultamos, formulados desde 1997, a equipe bilateral de técnicos e linguistas argentinos e brasileiros, composta para formular um projeto que atendesse às expectativas governamentais de ambos os países, propuseram a planificação linguística que estruturou o Projeto Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira (PEIBF). É sobre essa planificação e seus desdobramentos que versa esta dissertação.

Para desenvolver a presente pesquisa formulamos a seguinte pergunta: **Como se deu a planificação do Projeto Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira, no que se refere às ações brasileiras?**

Dessa pergunta derivaram outras três que correspondem aos três objetivos específicos da pesquisa, a saber: 1) Qual o histórico que antecedeu à implantação do PEIBF? 2) Qual o planejamento linguístico proposto? 3) As ações planejadas foram implementadas?

Assim, se fez necessário construir um histórico que recuperasse a presença ou não de menções sobre o português e o espanhol nos documentos que descrevem os acordos dos quais deriva o Mercosul e sobre o ensino dessas duas línguas além das citações sobre integração regional, uma vez que o PEIBF é uma proposta com vistas à integração Regional; compreender a planificação linguística (planejamento linguístico e implementação) para o PEIBF; e analisar a estrutura de gestão do PEIBF, com objetivo de identificar a implementação das propostas e a consequente efetivação de uma educação bilíngue e intercultural.

No que diz respeito ao planejamento linguístico, tomamos como foco o Projeto de maneira global e no que diz respeito à implementação concentramo-nos nas ações executadas ou não na zona de fronteira entre Brasil/Argentina, localizada em Dionísio Cerqueira, Estado de Santa Catarina-Brasil e Bernardo de Irigoyen, Província de Misiones-Argentina.

## 1.1 METODOLOGIA

Este trabalho se vale da metodologia de análise documental, que neste caso constitui uma possibilidade de pesquisa no campo da Política Linguística, pois, pode-se, assim, observar as políticas e seus efeitos, analisando as fases (ainda que não sejam estanques sob nenhum ponto de vista) e os atos de planejamento, as ações de implementação e suas conseqüências. (HAMEL, 1993).

### 1.1.1 Tipo de pesquisa

Essa pesquisa é do tipo qualitativa e como tal é caracteristicamente multimetodológica (ALVES-MAZZOTI, 1999). Vale-se da investigação de acontecimentos, processos e instituições e utiliza como fonte documentos oficiais e legais, além de entrevistas semi estruturadas realizadas pessoalmente e por *e-mail* com participantes do Projeto. Realizada a propósito da participação da pesquisadora como secretária geral do PEIBF, na equipe de assessoria do IPOL, entre 2005 e 2010. Portanto, com uma percepção dos fatos relacionados à implementação a partir da interlocução, no nível que cabia à função, com os gestores e assessores do Projeto, e também ser participante, em certa medida, da trajetória de implementação do Projeto, através da participação em reuniões entre IPOL e MEC além de outras atividades constituintes da execução do Projeto.

Em 2010, a pesquisadora assume a responsabilidade de realizar o Diagnóstico Sociolinguístico em Dionísio Cerqueira. Essa experiência não chegou a ser um estudo de base etnográfica com vistas a esta dissertação, pois a decisão de desenvolver a presente pesquisa se consolidou somente um ano depois, contudo, a experiência reflete-se nesse texto.

Buscamos nos ater às informações contidas na documentação e nas entrevistas, porém, ter estado em Dionísio Cerqueira em 2010, objetivando apreender informações sobre o impacto do PEIBF na escola nos possibilita formular impressões que não seriam possíveis sem “ter estado lá”.

### 1.1.2 Material analisado

Os documentos analisados foram todas as atas e relatórios de

reuniões técnicas bilaterais realizadas entre 2004 e 2010; todas as atas da comissão curricular do PEIBF, os relatórios de assessoria pedagógica da zona de fronteira Dionísio Cerqueira/Bernardo de Irigoyen, especificamente à escola Dr. Theodureto Carlos de Farias Souto, de 2005 e de 2010 e todos os Diagnósticos Sociolinguísticos de Dionísio Cerqueira. Privilegiamos os relatórios de assessoria pedagógica, do primeiro ano e do último, em razão de que com exceção dos dois primeiros relatórios (fevereiro e agosto de 2005), os demais reiteram as informações sobre os temas que enfocamos, atingindo o “ponto de redundância”, no qual o surgimento de novas informações são cada vez mais raras. (ALVES-MAZZOTTI, 1999)

Entre os anos 2004 e 2010, foram realizadas sete reuniões (sendo uma em 2004; uma em 2005; três em 2006; uma em 2007; uma em 2008; em 2009 e 2010 foram realizadas reuniões multilaterais, sendo uma em cada ano). Nos anos de 2005 e 2010 foram realizados oito encontros de assessoria pedagógica (sendo seis em 2005 e dois em 2010). Em 2006, duas reuniões da Comissão Curricular e duas reuniões técnicas com toda equipe do IPOL e o MEC, sendo uma em agosto e uma em dezembro de 2006. Além dessas, uma reunião entre assessoria pedagógica e a 30ª GEREI em 2004. Todas as reuniões produziram documentação de registro.

Os demais documentos pertencentes ao fundo de arquivo<sup>1</sup> PEIBF, analisados são o documento “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”, a Declaração Conjunta, de 2004, um parecer do IPOL à Secretaria de Educação Básica (SEB), e uma Nota Técnica da SEB ao Conselho Nacional de Educação (CNE), ambos em 2010.

O acesso a toda documentação técnica nos foi possibilitado pelo IPOL - Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística<sup>2</sup>.

Outros documentos públicos, tais como a Carta de Calafate e o parecer do CNE que não estão disponibilizados na *web* precisaram ser solicitados aos órgãos competentes, porém não obtivemos resposta para nossas solicitações.

---

<sup>1</sup> Segundo Belloto, o Manual inglês de Hilary Jenkinson, define que “Grupo de arquivos (Fundo) são todos os documentos resultantes do trabalho de determinada administração que constitui um todo orgânico, completo em si mesmo [...]”. (CASTILHO, 1991, p. 65).

<sup>2</sup> O IPOL - Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística é uma instituição não-governamental sediada em Florianópolis/SC - Brasil e contratada para assessorar o MEC na implementação do PEIBF entre os anos de 2004 e 2010.

### 1.1.3 Procedimentos de análise

Para a realização da pesquisa, à medida que íamos acessando ao material, as informações contidas nos documentos foram sendo organizadas em duas planilhas.

A primeira organizou os documentos que contêm as políticas linguísticas e os documentos que descrevem o planejamento. A segunda organizou as informações contidas nos documentos de assessoria pedagógica e de formação de professores, as quais revelam o que estava sendo implementado (ou não) na escola.

A primeira planilha leva em conta a cronologia, o tipo de documento, ou seja, se são documentos do fundo do PEIBF, se são documentos interministeriais, se são relatórios técnicos; quem os produz ou assina; se expressam ações para a implementação do planejado; se indicam os responsáveis pelas ações de implementação; se alguma ação definida anteriormente ao documento foi executada, quando e como; que resultados se esperam destas ações; resultados obtidos de ações anteriormente definidas e observações e comentários nosso a partir da leitura de cada documento.

A segunda planilha considera a cronologia; o profissional responsável pelo relato; quais os objetivos da assessoria; se as ações previstas nos documentos produzidos pela assessoria técnica (Argentina e Brasil), nas reuniões bilaterais foram (ou não) implementados; quais as práticas pedagógicas aplicadas em sala de aula; quais encaminhamentos a assessoria realizou a partir dos avanços e entraves e observações e comentários nossos a partir da leitura de cada documento.

As informações contidas nas planilhas visaram a identificar: a) as instâncias que propõem as planificações; b) as proposta de planificação; c) as instâncias que são designadas a executar a implementação; d) entraves/efetivação da ação de implementação; e) práticas pedagógicas e g) resultados das ações.

Também buscamos informações que indicassem a presença total, parcial ou ausência de fatores relevantes que influenciam a efetivação da educação bilíngue, baseados em Baker (1993), com adaptações para este estudo:

- a) Como é a relação entre as línguas que estão em questão e a comunidade escolar e o entorno;
- b) Se os pais podem ou não optar por matricular o/a filho/a em escola de educação bilíngue (decisão dos pais);
- c) A convicção dos pais no ensino bilíngue;
- d) O compromisso dos professores;



- e) Imersão precoce, média ou tardia;
- f) Imersão total ou parcial;
- g) Se a L2 está presente de alguma forma (oral ou escrita) nos espaços comuns da escola (pátio e refeitório);
- h) Se há professores bilíngues proficientes;
- i) Se os professores em sala de aula entendem a primeira língua (L1) falada pelos alunos, mas não a falam por ocasião das aulas em L2;
- j) Se a comunicação em sala de aula deve ser significativa, autêntica e pertinente;
- k) Se os conteúdos do plano de ensino se sobrepõem ao aprendizado da língua;
- l) Se se evita ou não a correção comunicativa;
- m) Se é mais importante ou não entender L2 que falar L2;
- n) Se há em algum tempo de instrução formal da L2;
- o) Se há ou não paridade no conhecimento inicial em L2 dos alunos;
- p) Se as aulas são por disciplinas ou por outras metodologias, tal como Ensino por Projetos de Aprendizagem;
- q) Se há equilíbrio de alunos com mesmas L1.

Também foram construídas entrevistas semiestruturadas realizadas presencialmente com coordenadores do PEIBF, em instância federal e local e com assessora pedagógica do PEIBF. Essas entrevistas foram fundamentais para o entendimento mais aprofundado sobre a implementação das ações. Ao longo da pesquisa foi possível, em alguns casos, discutir com os entrevistados seus pontos de vista sobre o planejamento e a implementação do PEIBF e verificar informações retiradas dos documentos analisados. As (re)entrevistas e o diálogo com estes atores, além de fornecerem mais informações, tais como detalhes de organogramas, datas de eventos, indicações de documentação a ser consultada, muitas vezes reorganizaram a nossa compreensão sobre certos tópicos, sejam sobre implementação ou sobre planejamento.

Para compreensão sobre trâmites para aprovação de Projetos e Programas governamentais no Legislativo o diálogo com a Câmara dos Deputados foi especialmente importante.

#### **1.1.4 Estrutura da Dissertação**

Essa dissertação está organizada em oito seções.

A primeira seção apresenta a proposta de trabalho, seus objetivos

e sua metodologia apresentando a documentação consultada e informando que, para além da consulta aos documentos, foi relevante a participação da pesquisadora durante a execução do PEIBF, e, sobretudo, apresenta os fatores relevantes para educação bilíngue cf. Baker (1993) os quais foram observados ao longo da pesquisa.

A segunda seção apresenta o histórico antecedente do Projeto, traçando um panorama sobre a busca de integração do Bloco Regional e do lugar institucional que foi sendo estabelecido para o PEIBF pelas instâncias intergovernamentais do Mercosul.

A terceira seção apresenta nossa compreensão do conceito de planificação. Apresenta uma distinção entre a atuação de linguistas e gestores, distintamente, utilizando Elementos da Administração, da Administração Pública e da Sociolinguística. Também apresenta definições de Política Linguística Interna e Externa.

Na quarta seção apresentamos a zona de fronteira Dionísio Cerqueira/SC/Brasil-Bernardo de Irigoyen/Misiones/Argentina nos seus aspectos históricos e linguísticos, assim como um apanhado sobre as línguas em zonas de fronteira das regiões centro-oeste e norte brasileiras através dos estudos do Projeto Observatório da Educação na Fronteira (OBEDF), objetivando apresentar um panorama da diversidade entre as zonas de fronteira.

Na quinta seção apresentamos alguns conceitos de bilinguismo e refletimos sobre modelos de educação bilíngue, destacando em cada um os objetivos linguísticos e educacionais.

Na sexta seção apresentamos a estrutura organizacional nos níveis nacional e local, o panorama das escolas participantes do PEIBF; o enquadre institucional do Projeto; além dos elementos que compõe o modelo de educação comum do PEIBF e também de ações relevantes para sua implementação seguidos das respectivas análises.

A sétima seção é dedicada à apresentação e análise da Portaria 798, do Ministério da Educação brasileiro que institui o Programa Escolas Interculturais de Fronteira, em 2012.

Para a conclusão retomamos os fatores relevantes; os elementos do modelo de educação bilíngue de adição proposto por Baker (1993), Apple (1996) e Hamel (2001) e os elementos que compõe o modelo do PEIBF para analisar os aspectos do planejamento linguístico e de sua implementação separadamente e propor encaminhamentos. Pois, na perspectiva de Política Linguística aqui adotada é necessário compreender o funcionamento dos poderes, para, como linguistas, podermos atuar na “construção dos direitos linguísticos, do plurilinguismo, do respeito à diversidade, da gestão democrática dos

conhecimentos gerados historicamente em todas as línguas do mundo.” (OLIVEIRA, 2007, p. 91-92).

Por ser língua oficial do Mercosul os textos em espanhol não foram traduzidos.



## 2 O PEIBF E O MERCOSUL

Há pelo menos cinco décadas, alguns países sulamericanos vêm construindo um espaço de compartilhamento econômico e cultural cuja última forma se chamou Mercosul. Sua construção iniciou em 1960<sup>3</sup>, momento em que a Argentina, Brasil, Uruguai e Paraguai, representados na Conferência Intergovernamental para o Estabelecimento de uma Zona de Livre Comércio entre Países da América Latina, assinaram o Tratado de Montevidéu. As Partes assinam o documento porque acreditaram, entre outras razões, que:

A ampliação das atuais dimensões dos mercados nacionais, através da eliminação gradual das barreiras ao comércio intrarregional, constitui condição fundamental para que os países da América Latina possam acelerar seu processo de desenvolvimento econômico, de forma a assegurar um melhor nível de vida para seus povos. (BRASIL, 1960, p. 1).

No Artigo 1º do referido Tratado, as partes estabelecem uma zona de livre comércio e instituem a Associação Latino-Americana de Livre Comércio (ALALC), cuja sede é fixada na cidade de Montevidéu, no Uruguai. Em 12 de agosto de 1980 é assinado novo Tratado de Montevidéu, que institui a Associação Latino-Americana de Integração (ALADI), cujos signatários são a República Argentina, a República da Bolívia, a República Federativa do Brasil, a República da Colômbia, a República do Chile, a República do Equador, os Estados Unidos Mexicanos, a República do Paraguai, a República do Peru, a República Oriental do Uruguai e a República da Venezuela, que reitera as razões da criação do Tratado de 1960.

Em 1988, 28 anos após as primeiras tratativas em direção à

---

<sup>3</sup> Antes disso, na década de 1950 houve a tentativa de organizar o Bloco ABC, constituído por Argentina, Brasil e Chile para o qual Brasil e Argentina disputavam a liderança. E, Segundo conclusões de Rewckziegel, as relações Brasil-Argentina [...], que, a despeito de sua fachada integracionista, evidenciou a histórica disputa pela liderança do bloco sul-americano entre as duas nações. (REWCKZIEGEL, 1996, p. 167) Assim, o intento de autonomia Regional não obteve sucesso, naquela década.

constituição do Mercosul, é assinado pelo Brasil e Argentina, na cidade de Buenos Aires, pelos então presidentes José Sarney e Raul Alfonsín, o Tratado de Integração, Cooperação e Desenvolvimento entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República da Argentina com vistas à integração comercial<sup>4</sup>. Pela necessidade de:

[...] consolidar definitivamente o processo de integração econômica entre as duas Nações, em que um marco de renovado impulso à integração da América Latina. A decisão de ambos os Governos de preparar as duas Nações para os desafios do Século XXI, e os compromissos assumidos pelos dois Estados no Tratado de Montevidéu, de 1980 [...]. (BRASIL, 1988, não paginado)

Observamos que, até aquele momento, não havia nos documentos investigados nenhuma menção a línguas ou ao ensino de línguas, a não ser o fato de estar explicitado nos documentos que estes seriam publicados em espanhol e em português<sup>5</sup>.

Em 1991, isto é, três anos após a assinatura do Tratado de Integração, Cooperação e Desenvolvimento, é criado o Mercosul através do Tratado de Assunção, o qual estabelece em seu artigo primeiro que:

Os Estados Partes decidem constituir um Mercado Comum, que deverá estar estabelecido a 31 de dezembro de 1994, e que se denominará “Mercado Comum do Sul.” (BRASIL, 2005, p 14).

E, em seu artigo 17, consta pela primeira vez que:

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).

Dessa forma, oficializam-se os idiomas do Mercosul, naquele momento, línguas oficiais<sup>6</sup> dos países participantes do Bloco, a saber,

---

<sup>4</sup> Em 29 de novembro de 1988.

<sup>5</sup> Tratado de Montevidéu: “Feito na cidade de Montevidéu, aos dezoito dias do mês de fevereiro do ano de mil novecentos e sessenta, em um original nos idiomas português e espanhol, sendo ambos os textos igualmente autênticos”. Tratado de Integração: “Feito em Buenos Aires, aos vinte nove dias do mês de novembro de 1988, em dois exemplares originais, nas línguas portuguesa e espanhola, sendo ambos os textos igualmente autênticos”.

<sup>6</sup> O guarani é língua oficial do Paraguai desde 1992 e oficial do Mercosul desde 2006.

Argentina, Brasil, Uruguai e Paraguai.

O Mercosul desenvolve-se e sua estrutura organizacional é composta pelo Conselho Mercado Comum (CMC) e Grupo Mercado Comum; Comissão de Comércio do Mercosul; Comissão Parlamentar Conjunta; Foro Consultivo Econômico-Social e Secretaria Administrativa do Mercosul. Tendo sido sua estrutura administrativa definida em 1994, na cidade de Ouro Preto, por ocasião da assinatura do adicional ao Tratado de Assunção, denominado Protocolo de Ouro Preto.

O Mercosul é uma instituição intergovernamental e sua estrutura é composta de Comitês e Comissões. O CMC é órgão responsável pela criação da Reunião de Ministros da Educação (RME), instância máxima na estrutura do Setor Educacional do Mercosul (SEM). O Comitê Coordenador Regional (CCR), no âmbito do SEM, é órgão assessor da Reunião de Ministros de Educação. Com função política, o CCR tem como missão propor políticas de integração e cooperação na área educacional. A criação de Grupos de Trabalho (GTs), sempre que proposta pelo CCR deve ser aprovada pelo RME.

Já os Grupos de Trabalho “são subsistemas especializados que assessoram o CCR ou uma CRCA [CRCA tem função técnica e assessora o CCR]. Contam com um funcionamento permanente e tem como objetivo projetar e/ou realizar uma ou várias tarefas relacionadas a um tema.” (MERCOSUL EDUCACIONAL, 2013). O Grupo de Trabalho de Políticas Linguísticas (GTPL) foi um deles e que em 2011 passou a Comitê Assessor de Políticas Linguísticas (CAPL).

Em 1997 foi realizada a I reunião do GTPL do SEM. Nessa primeira reunião, o GTPL define, entre outras, as seguintes ações,

1. Desarrollo de políticas lingüísticas claras con acciones a corto, mediano y largo plazo;
2. Elaboración de censos lingüísticos. (MERCOSUR, 1997).

O Plano de Estratégico (2001-2005) do Setor Educacional do Mercosul (SEM), em reunião realizada em Assunção, Paraguai, define como um de seus princípios orientadores, para a Educação Básica e outras modalidades de educação “La educación como espacio cultural para el fortalecimiento de una conciencia favorable a la integración que valore la diversidad y la importancia de los códigos culturales y lingüísticos.” (PARAGUAI, 200-). Define como um de seus objetivos estratégicos o “Fortalecimiento de la conciencia ciudadana favorable al

proceso de integración regional que valore la diversidad cultural.” (PARAGUAI, 200-). No que diz respeito especificamente à Educação Básica define que “Se considera a las escuelas del MERCOSUR como espacios donde culturas e identidades regionales pueden constituirse y actuar en el sentido de una efectiva conciencia de integración regional y de sus correspondientes prácticas sociales.” (PARAGUAI, 200-). Reitera compromissos assumidos no documento Mercosul 2000, Plano estratégico para 1997-2000, sendo eles i) Afirmação das identidades culturais; ii) Respeito à diversidade; iii) Desenvolvimento e consolidação de uma consciência regional. (PARAGUAI, 200-).

Em 2000, na cidade de Buenos Aires, é realizada a II Reunião do GTPL, que volta a recomendar ações de diagnósticos e censos sociolinguísticos e a promoção das línguas oficiais. Participam do Grupo Argentina, Brasil Paraguai e Uruguai.

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<sup>7</sup> para a implantação das escolas bilíngües de fronteira. Plano de Trabalho derivado da Reunião prevê, entre outras, as seguintes ações, criar:

Escolas Bilíngües de Fronteira: fortalecimento de compromissos anteriores em matéria de continuidade, expansão e sustentabilidade do projeto; elaboração das orientações curriculares; desenvolvimento da capacitação de docentes; oferta de livros nas bibliotecas bilíngües; e políticas linguísticas e ações que favoreçam a formação da consciência cidadã para integração. (MEC, [200-], p. 11).

Ainda em 2003 é assinada a Declaração Conjunta, na cidade de Brasília (DF), pelos então ministros da educação argentino, Daniel Filmus e brasileiro, Cristóvão Buarque.

A Declaração Conjunta de 2003, ratificada em 2004, na cidade de Buenos Aires, pelos então Ministros da Educação da Argentina, Daniel Filmus e do Brasil, Tarso Genro, indica a criação, em região de fronteira, de três escolas em cada país com modelo bilíngüe intercultural e dispõe a seguinte ação para imediata implementação:

---

<sup>7</sup> Buscamos exaustivamente no Sistema de Atos Internacionais do Ministério das Relações Exteriores, mas não foi possível localizar esse documento. Também o solicitamos à Casa Civil da Presidência da República e ao Gabinete do Ministro da Educação, porém não obtivemos sucesso.



Desenvolvimento 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, **uma vez cumpridos os dispositivos legais para sua implementação.** (BRASIL, 2004, não paginado, grifo nosso.)

Essa mesma Declaração reconhece a “Educação, a Ciência [como] estratégias de desenvolvimento que permitem: [i] o crescimento econômico; [ii] acesso a maiores níveis de qualidade de vida, de cidadania e de igualdade entre as pessoas” (BRASIL, 2004, não paginado).

Em 2005 é lançado oficialmente em Dionísio Cerqueira e Bernardo de Irigoyen o Projeto Escolas Bilíngues de Fronteira<sup>8</sup> (PEIBF), tendo sido implantado pelo Governo Federal brasileiro através da Coordenação de Formação Continuada do Departamento de Políticas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica<sup>9</sup> do MEC(CFC/DPEIEF/SEB/MEC) em parceria com a Argentina através do Ministério de la Educación, Ciencia y Tecnología (MECyT).

Dionísio Cerqueira, além de ter sido uma das primeiras cidades brasileiras a participar do PEIBF, juntamente com Uruguaiana, no Rio Grande do Sul, foi eleita para simbolicamente inaugurá-lo, tendo contado com evento oficial de lançamento.

---

<sup>8</sup> Até 2009 o nome do Projeto não era composto da palavra *intercultural*, mudança ocorrida a partir de uma reunião entre o Ministério da Educação e a instituição assessora, IPOL, nos dias 20 e 21/03/2009, na qual se entendeu a necessidade de explicitar a relevância dos aspectos interculturais no/do Projeto, o que justifica por que colocamos essa palavra entre parênteses no título deste trabalho.

<sup>9</sup> Atualmente o PEIBF, é de responsabilidade da Coordenação Geral de Ensino Fundamental (COEF) na Diretoria de Currículos e Educação Integral - (DICEI) da Secretaria de Educação Básica (SEB) no MEC.

**Figura 1:** Ato solene de lançamento do PEIBF (Dionísio Cerqueira / Bernardo de Irigoyen), em 04/03/2005



Fonte: IPOL, (2005).

Nota: Da esquerda para direita: Ministro provincial de Misiones, Ministro da Educação (AR), Diretora da Escola Dr. Theodureto Farias Souto, Ministro da Educação (BR), Governador de SC.

**Figura 2:** Ato solene de lançamento do PEIBF visto desde Bernardo de Irigoyen.



Fonte: Escuela de Frontera Jornada Completa n° 604 – Bilingüe Intercultural n° (2005)

É importante salientar que o PEIBF é um projeto pioneiro no País e está inserido no âmbito das ações do Mercosul desde 2006, conforme Plano de Ação 2006-2010 quando passou a fazer parte da agenda de trabalho do GTPL do SEM.

O Projeto visou promover as línguas espanhola e portuguesa através de uma política linguística com foco no ensino bilíngue e nos intercâmbios culturais entre Argentina e Brasil. 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.

Em 2011 no Plano de Trabalho (2011-2015) do SEM, o PEIBF e outros temas da pauta do GTPL estão realocados na estrutura do SEM. O Grupo de Trabalho Escolas de Fronteira (GTEF) foi instituído, acredita-se, a partir das atas disponíveis no GTEF/SEM em 2010 ou antes, porém não temos dados precisos. A partir da realocação dos temas, o GTPL teve que se redefinir mudando sua estrutura e função, passando a ser um Comitê, sobretudo por seu papel de assessoramento. Transformou-se, então, no Comitê Assessor de Políticas Linguísticas<sup>10</sup>, órgão ligado diretamente ao CCR<sup>11</sup>.

---

<sup>10</sup> Informações obtidas a partir de conversa informal com membro representante do Brasil no GTPL e no CAPL.

<sup>11</sup> Para mais informações ver: Instâncias do Setor Educacional do Mercosul (2013).



### 3 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS

A literatura<sup>12</sup> sobre política linguística aborda, na maioria das vezes, somente dois conceitos, o de *política linguística* e o de *planificação/planejamento* (assim mesmo, com barra), ou seja, toma planificação por planejamento. E, também, eventualmente toma *política linguística* por *planificação*.

Segundo, Hamel a conceituação do campo vem sendo discutida por diversos autores, entre eles Haugen (1966; 1983), Kloss (1969), Cobarrubias (1983), Fishman (1987), Cooper (1989) e Jernudd (1991) apud Hamel (1993, p. 8-10) e essa discussão inclui a partição do conceito de planificação em planificação de *status* e de planificação do *corpus* proposta por Kloss (1969). Os autores que não concordam com essa partição, segundo Hamel (1993), argumentam que não é possível planificar *corpus* sem modificar o *status* de uma língua, pois como planificar o *corpus* significa instrumentalizar a língua, ou seja, forjar elementos, tais como uma grafia, vocabulários, dicionários que conseqüentemente refletem no *status* da língua, a planificação de *corpus* criaria condições para que a língua possa ser promovida, por exemplo, a oficial ou de instrução escolar, alterando assim o seu *status*. (HAMEL, 1993).

O planejamento linguístico tem, então, como premissa modificar em alguma medida o *status* e/ou o *corpus* de uma ou mais línguas.

No que se refere ao planejamento linguístico importa aqui o planejamento de *status*, que segundo Skutnabb-Kangas e McCarty (2008), são decisões e atividades que definem como a(s) línguas(s) serão utilizada(s), por quem, em que contextos e para que fins e o planejamento de aprendizagem, que segundo as autoras, é o desenvolvimento de um programa de línguas.

O *status* de uma língua se define a partir do arranjo de funções e entre as funções definidas por Ferguson (1960 apud CALVET, 2007, p. 40) estão a língua como objeto de ensino e como de ensino (instrução). Outras funções podem ser como língua internacional, oficial, veicular.

O arranjo de funções significa não só a sobreposição de funções, mas quais são as funções que estão envolvidas, pois funções variam em

---

<sup>12</sup> Calvet, 2002, 2007; Hamel, 1993, 2001.

prestígio. Além do arranjo, o *status* de uma língua depende também de quais são estas funções exercidas por todas as línguas que coexistem em certo espaço, pois a relação entre as línguas neste espaço as define. Cabe, então, ao planejamento linguístico definir sobre o estabelecimento dessas estas funções. Pois conforme Laporte, “política linguística [é] um quadro jurídico e uma reorganização linguística, um conjunto de ações que tem por objetivo esclarecer e assegurar determinado *status* a uma ou mais línguas” (Laporte 1994 apud CALVET, 2007, p. 15).

O planejamento de *status*, no que se refere ao PEIBF diz respeito a proporcionar ao espanhol a condição de língua de instrução, juntamente com o português nas escolas brasileiras. Para esse Projeto não houve a necessidade de planificação de *corpus*, mas de *planejamento de aprendizagem*.

Embora o espanhol tenha o *status* de língua internacional e oficial em 21 países, não goza de prestígio em zonas de fronteira brasileira, conforme análises em diagnósticos sociolinguísticos (IPOL, 2005, 2006, 2010; OBEDF, 2013).

Para este estudo, sentimos a necessidade de desmembrar o conceito de planificação em **planejamento** e em **implementação**, pois no nosso entendimento, esses dois planos de ação não estão necessariamente imbricados como algumas vezes pode aparecer na literatura, sendo de naturezas distintas. Compreendemos, no âmbito do PEIBF, como sendo as instâncias responsáveis pela planificação, por um lado os linguistas, no que diz respeito ao planejamento de *status* e de aquisição e por outro a escola, a Secretaria de Educação e o MEC responsáveis pela implementação e ação política.

Para a teoria neoclássica da Administração, “Planejar implica em definir os objetivos e escolher antecipadamente o melhor curso de ação para alcançá-los.” (CHIAVENATO, 1993, p. 251). Implementação, por sua vez, significa, segundo dicionário especializado, “o processo que transforma o conjunto de planos e estratégias em ações, de forma a atingir os objetivos e metas”. (PRAZERES, 1996, p. 209) e “implementar significa executar, lograr, satisfazer, produzir, completar. **E o que está sendo implementado é obviamente uma política.**” (DENHARDT, 2012, p. 186, grifo nosso).

A Administração conceitua planificação como um processo “que envolve a resposta de perguntas como: O que deve ser feito? Quem vai fazer? Como vai fazer? Em quanto tempo irá fazer? Quanto irá custar?” (CHIAVENATO, 1993) É, portanto, um processo composto pela pergunta “o que?” cuja resposta cabe aos linguistas e “Quem, Como, Quanto custa, Qual o cronograma?” cujas respostas cabem aos gestores.

Estas perguntas são diretrizes que compõem duas das cinco funções universais da Administração, sejam elas: a previsão que envolve a previsão do futuro e o provisionamento em função dele, sendo unidade, continuidade, flexibilidade e apreciação seus principais aspectos; e, a organização que proporciona todas as coisas úteis ao funcionamento do plano e pode ser dividida em material e social. (CHIAVENATO, 1993) E, “qualquer empresa bem sucedida seja ela uma indústria, uma igreja ou o governo, planeja, organiza, coordena e controla.” (CHIAVENATO, 1993, p. 231).

Sobre planejamento linguístico, Calvet afirma que:

Uma ação planejada sobre a língua ou sobre as línguas nos remete ao seguinte esquema: consideram-se uma situação sociolingüística inicial (S1), que depois de analisada é considerada como não satisfatória, e a situação que se deseja alcançar (S2). A definição das diferenças entre S1 e S2 constitui o campo da intervenção política lingüística, e o problema de como passar de S1 para S2 é o domínio do planejamento linguístico. (CALVET, 2007, p. 61).

Logo, os autores citados estão de acordo no que diz respeito a planejamento. No que diz respeito ao planejamento linguístico, porém, salientamos que embora o “como” passar da situação 1 para a situação 2 se refira a quais ações **devem** ser implementadas, não é da esfera de atuação dos linguistas definir ou dar condições para que estas ações **sejam** implementadas. E, para a Administração, é do âmbito do plano e não do planejamento em si a efetivação do planejamento, ou seja, sua implementação. Segundo Chiavenato,

O Planejamento produz um resultado imediato: o plano. Um plano é o produto do planejamento e constitui o evento intermediário entre o processo de planejamento e de implementação do planejamento. Todos os planos têm um propósito comum: a previsão, a programação, e a coordenação de uma sequência lógica de eventos, os quais se aplicados com sucesso, deverão conduzir aos objetivos que os comandam. **Como um plano descreve um curso de ação, ele precisa proporcionar respostas às questões: o que, quando, como, onde e por quem.** (CHIAVENATO, 1993, p. 256, grifo nosso).

Além da distinção entre planejamento e implementação, nos cabe também buscar uma definição de política linguística. Há autores que tomam política linguística por planificação, mas é interessante propor uma distinção. Assim, inicialmente buscamos na literatura as definições dadas para planificação e para política linguísticas.

Para Calvet (2007, p. 12), “a política linguística é inseparável de sua aplicação”. Esse autor, portanto, aponta a complementariedade das duas ações; mais que isso, ele considera que não há uma sem a existência da outra, colocando uma como condição de existência da outra, simultaneamente. Além disso, no item intitulado no tópico o “Nascimento do conceito e seu campo de aplicação”, no capítulo “Nas origens da Política Linguística” de seu livro “As Políticas Linguísticas” o autor inicia o texto com a seguinte frase: “O sintagma *language planning*, traduzido para o português para planejamento linguístico, apareceu em 1959 num trabalho de Einar Haugen [...]”. Podemos entender, assim, que, nas origens da disciplina, o planejamento era tomado por política linguística, ou seja, para Haugen (apud CALVET, 2007) havia uma mescla de planejamento com política linguística. Calvet (2007) busca desfazer essa mescla afirmando que são duas ações distintas, embora interdependentes, em suas palavras, “um binômio”.

Ainda para Calvet (2007, p. 15), paralelamente à noção de planejamento surge a noção de política linguística, e o autor afirma que, em todos os textos de sua revisão (datados de 1970 a 1981), há entre política linguística e planejamento linguístico uma relação de subordinação. E afirma, ainda, que para Fishman (1970, p. 15) “o planejamento é a aplicação de uma política linguística[...]”

Ou seja, os autores tomam somente o planejamento linguístico e não implementação, pois é o que está no âmbito da sociolinguística. O que implica que outra área do saber se ocupe da implementação. Acreditamos que esta área seja a Administração Pública<sup>13</sup>, uma vez que é responsabilidade de órgãos do Estado implementar políticas públicas.

Já no que diz respeito à política linguística, esta é, segundo Calvet, (2007, p. 11) “a determinação das grandes decisões referentes às relações entre as línguas e a sociedade”. Essa relação se daria através do Estado, porém, há casos como o que estamos estudando, que se deu inicialmente através do governo e até 2010 limitou-se a esfera do Poder Executivo não tendo sido aprovado por nenhuma instância legisladora.

---

<sup>13</sup> Utilizamos o termo administração pública, cf Denhardt (2012, p. 23), o qual define que “A administração pública está interessada na gestão de processos de mudança que visam lograr valores societários publicamente definidos.”



Também, Calvet (2007, p. 17) destaca que para o conjunto de análises que realizou, embora alguns pesquisadores, especialmente os americanos, dêem ênfase aos aspectos técnicos, e até por vezes deixem parecer que acreditariam ser possível planejamento sem o poder das decisões, “é importante distinguir as decisões (a política) e a passagem à ação (o planejamento)”.

Calvet (2007, p. 19, grifo nosso) torna a apresentar os dois termos como conexos, “Reiterando [que] o conceito de política/planejamento linguístico implica **ao mesmo tempo** em uma abordagem científica das situações sociolinguísticas, a elaboração de um tipo de intervenção sobre essas situações e os meios para fazer essa intervenção”.

Assim, entendemos que a abordagem científica seria o diagnóstico de determinada situação sociolinguística; o planejamento, a definição de qual intervenção será realizada; e a implementação, a realização das intervenções.

Ainda na mesma obra, Oliveira concorda com Varela, sociolinguista argentina, sobre a concepção de que “[...] [a **política linguística é uma prática política, associada à intervenção** sobre situações concretas que demandam decisões políticas e planificação de políticas públicas” (CALVET, 2007, p. 9, prefácio, grifo nosso). Ou seja, os sociolinguistas citados parecem concordar com a ideia de binômio proposta por Calvet (2007).

Hamel (1993, p. 8) também mantém a segunda (planificação) como consequência da primeira (política linguística) quando aponta que “La planificación lingüística es un instrumento de la política del lenguaje, [é] una disciplina y actividad practica [...]”.

Já em sua obra de 1993, com tradução para o português em 2002, *Sociolinguística: uma introdução crítica*, Calvet a finaliza com um capítulo dedicado à política linguística, e o inicia com duas definições:

Chamaremos política linguística um conjunto de escolhas conscientes referentes às relações entre língua e vida social, e planejamento linguístico a implementação prática de uma política linguística, em suma, a passagem ao ato. (CALVET, 2002, p. 145).

Nessa afirmação, surge o termo ‘implementação’ pela primeira vez, mas como sinônimo de planejamento.

Após esta análise, concluímos que há uma oscilação entre mescla

e cisão de política linguística e planificação e certo apagamento na noção de implementação, optamos, então, por definir cada conceito individualmente, e por “descolar” a implementação da planificação. Tomamos *implementar* no sentido de desenvolver e executar atividades, e, em políticas públicas, essa execução é também um ato político e de autoridade, conforme Hamel (1993, p. 33), “[...] *politics y police* constituyen dos momentos de un proceso cuya la frontera es la intervención de acto de autoridad.”

Entendemos que a fusão entre os conceitos propostos se dá porque há uma compreensão por parte dos autores de que planejar é parte da implementação, uma vez que uma não existe sem a outra, pois o próprio ato de planejar participa da implementação, e que política linguística também se funde com o planejamento e a planificação, pois, igualmente, uma vez que se planifica se está realizando política linguística.

Concordamos com a noção de binômio e talvez até trinômio, mas tivemos a necessidade de explicitar a delimitação entre política, planejamento e implementação, porque estamos operando com:

- a) a análise da planificação linguística ocorrida no âmbito do PEIBF e que implica entender as ações de planejamento linguístico, ou seja, o que fica definido pelos linguistas; e, o plano de implementação, ou seja, o que fica definido pelos técnicos ministeriais/gestores para efetivar a decisão política, ou seja a política linguística, com vistas ao ensino/aprendizagem do espanhol pelos alunos brasileiros;
- b) a análise do desenvolvimento do PEIBF que implica observar se as ações (propostas no planejamento linguístico) foram executadas, considerando que o planejamento somente se efetiva com a sua implementação através do plano.

Importante para nosso estudo também a reflexão de Oliveira (2004) quando trata a Política Linguística não como uma teoria, mas como uma ótica, que, como tal, se vale de outros campos do saber. Pois, segundo Laville, a pesquisa em ciências humanas que tem uma abordagem multidisciplinar, vale-se de aparelhos conceituais e analíticos de outras ciências/áreas do saber e toma emprestadas certas técnicas de abordagem e multiplica os ângulos de questionamento e de visão. (LAVILLE, 1999).

Assim, Politologia Linguística; elementos da Administração, segundo à teoria clássica; conceitos da Administração Pública moderna e a Sociolinguística são nossas referências mais relevantes para este

estudo, pois nos fornecem elementos para compreender a planificação em suas duas faces: planejamento e implementação.

Sobre politologia linguística, Pereira afirma que:

La politique est définie par les dictionnaires en usage comme “l’art et la pratique du gouvernement des sociétés humaines”, tandis que la politologie est “la science politique”. Ces deux termes sont clairs et se distinguent aisément, ils sont en outre utiles en ce qu’ils permettent de faire le départ entre un ensemble de pratiques (les politiques) et l’analyse de ces pratiques (la politologie, ou science politique). [...] L’objet d’étude de la politologie linguistique est donc constitué par les interventions sur les situations linguistiques.<sup>14</sup> (PEREIRA 2006 apud CALVET, 2002, p. 39).

Para o estudo das interações sobre as situações linguísticas foi necessário analisar os seguintes elementos: i) previsão, ou seja, visualizar o futuro e traçar o programa de ação; ii) organização, ou seja, constituição do duplo organismo material e social; iii) comando, ou seja, direção e orientação do envolvidos ; iv) coordenação, ou seja, ligação, união e harmonização de todos os atos e todos os esforços coletivos; v) controle, ou seja, verificação de que tudo ocorra de acordo com as regras estabelecidas. (CHIAVENATO, 1993, p. 104).

Os elementos da Administração vão ao encontro de preceitos da Administração Pública, mas, com o fator político agregado, pois em relação aos seus administradores/coordenadores (*policy-making*), Denhardt afirma que:

[...] os membros das organizações públicas exercem papel importante na formulação de políticas públicas, [...] **a influência deles é amplamente sentida do design das políticas e programas e [...] eles continuam a dar forma às políticas por meio de seus esforços de implementação** mesmo depois de

---

<sup>14</sup>A política é definida pelos dicionários de uso como «a arte e a prática do governo das sociedades humanas», enquanto a politologia é a ciência política. Estes dois termos são claros e se distinguem facilmente, eles são úteis na medida em que em que permitem distinguir entre um conjunto de práticas (as políticas) e a análise destas práticas (a politologia ou a ciência política). [...] O objeto de estudo da politologia linguística é então constituído pelas intervenções sobre as situações linguísticas. (Tradução : Juliano Vertemate Pianelli)

as políticas terem sido enunciadas pelo legislativo, executivo ou judiciário. (DENHARDT, 2012, p. 164, grifo nosso).

Já no que diz respeito à sociolinguística aplicada, a tomamos como o planejamento linguístico, conforme Fishman (apud CALVET, 2007, p. 13) que por sua vez se funde com o primeiro elemento da Administração, a previsibilidade.

Como política pública, a política linguística é a decisão sobre o desenvolvimento de ações para determinar a relevância a ser atribuída ou mantida para uma ou mais línguas em âmbito nacional, regional ou internacional com objetivos de interesse social em um Estado democrático; o planejamento linguístico são as definições das ações para se alcançar o intento da política pública e a implementação são as ações realizadas ou necessárias para a concretização do planejamento e consequentemente da política linguística, sendo que uma política pública (*policy*) é conforme MAAR (2006) um ato de governo que expressa uma orientação política, ou seja, é um ato com significado político, no sentido de uma atividade social transformadora.

Como políticas linguísticas podemos ter políticas linguísticas internas (PLI) e políticas linguísticas externas (PLEx)”, conforme Oliveira (2009, p. 2). Vamos nos deter, então, em como os termos PLI e PLEx são definidos pelo autor, em detrimento de outros usos<sup>15</sup>.

Podemos dizer, de maneira ampla, que uma possível PLEx objetiva a expansão, difusão e promoção da língua nacional em territórios geográficos externos ao seu.

As ações podem se dar com acordos bi- e multilaterais podendo ter como via os acordos entre países. Um exemplo disso é o que se deu para a expansão do português nos países *hispanohablantes* integrantes do Bloco Regional e do espanhol no Brasil como por exemplo a lei 11.161, de 5 de agosto de 2005, cujo artigo primeiro dispõe sobre a oferta obrigatória [de espanhol] para o ensino médio pela escola e de matrícula facultativa para o aluno no Brasil. Embora seja uma ação circunscrita ao território brasileiro, está pautada nas relações internacionais com os países partícipes do Bloco Regional.

---

<sup>15</sup>Hamel (1993), por exemplo, descreve como política linguística interna e externa o que estaria para a planificação de *status* e de *corpus*, ou seja, para o autor o referencial é a língua. Assim, para ele, são essas as explicações: “1. La política del lenguaje ‘externa’ que se refiere al papel de cada lengua sus usos y funciones en un contexto multilingüe; 2. La política del lenguaje ‘interna’ que analiza la intervención sobre las normas gramaticales, la codificación, estandarización, la elaboración de alfabetos y vocabularios” (HAMEL, 1993, p. 8).

Já a PLI objetiva assegurar o *status* de uma ou mais línguas em território nacional ou Regional. Em razão disso, pode ser conduzida para destruir ou para fomentar língua(s) em conformidade com o tipo de política adotada, a saber: monolíngue, bilíngue ou plurilíngue. Segundo Calvet:

Nas situações de plurilinguismo, os Estados são levados às vezes a promover uma ou outra língua até então dominada ou, ao contrário, retirar de uma língua um *status* de que ela gozava ou, ainda, fazer respeitar um equilíbrio entre todas [...].” (CALVET, 2007, p. 117).

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.



## 4 O BRASIL E A FRONTEIRA

No Brasil a fronteira é formada, segundo o Ministério da Integração Regional, por “uma faixa de 150 km de largura ao longo de 15.719 km, abrange 11 unidades da Federação, 588 municípios e reúne aproximadamente 10 milhões de habitantes.” (BRASIL, 2012). Essa definição se deu ao longo do tempo, segundo Grupo de Trabalho Interfederativo de Integração Fronteiriça (GTIF),

Sob o governo de Dom Pedro II a largura estabelecida para a faixa de fronteira foi de dez léguas ou 66 quilômetros. Desde então, a extensão da faixa de fronteira foi sendo alterada, primeiramente para 100 quilômetros e nos anos trinta para 150, permanecendo até hoje. A Constituição de 1988 avalizou essa disposição, que manteve o ideal focado na segurança territorial. (2010, p. 17).

A faixa de fronteira é lindeira com dez **países que compõe a América do Sul, sendo que no Brasil há 28 cidades-gêmeas.**

A **posição do município em relação à linha de fronteira** pode colocá-lo no grupo de cidades-gêmeas e segundo o GTIF, são municípios “[...] em que o território do município faz limite com o país vizinho e sua sede se localiza no limite internacional, podendo ou não apresentar uma conurbação ou semi-conurbação com uma localidade do país vizinho.” (BRASIL, 2010, p. 17). Esses pares podem apresentar diferentes níveis de integração, ser uma fronteira seca ou fluvial e ter passado por diferentes processos históricos. (BRASIL, 2009).

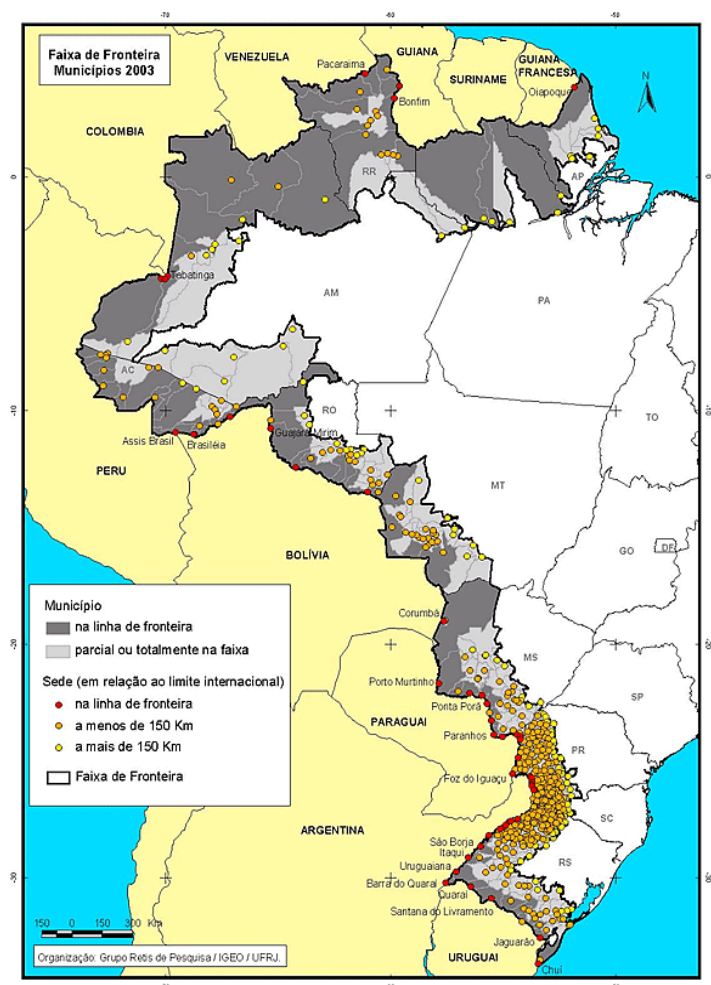
Silva e Oliveira (2008 apud Abinzano 2005) referem-se à distinção entre faixa de fronteira e zona de fronteira. A primeira pode ser entendida como uma linha geopolítica, construída de maneira concreta, um espaço físico definido. Já a segunda, a zona fronteiriça, é mais abrangente, não sendo tão formal do ponto de vista político; nas palavras de Oliveira e Silva: “A zona fronteiriça apresenta um conjunto de múltiplas relações econômicas, sociais, políticas, culturais, pessoais, trabalhistas e muitas outras que se estabelecem num espaço transnacional”. E, conforme GTI,

Em linhas gerais, a zona de fronteira é composta pelas ‘faixas’

territoriais de cada lado do limite internacional, caracterizadas por interações que, embora internacionais, criam um meio geográfico próprio de fronteira, apenas perceptível na escala local/regional das interações transfronteiriças. (2010, p. 21).

O Mapa 1, a seguir, nos dá a dimensão da faixa fronteira brasileira. O Mapa 2 nos dá a dimensão das cidades-gêmeas.

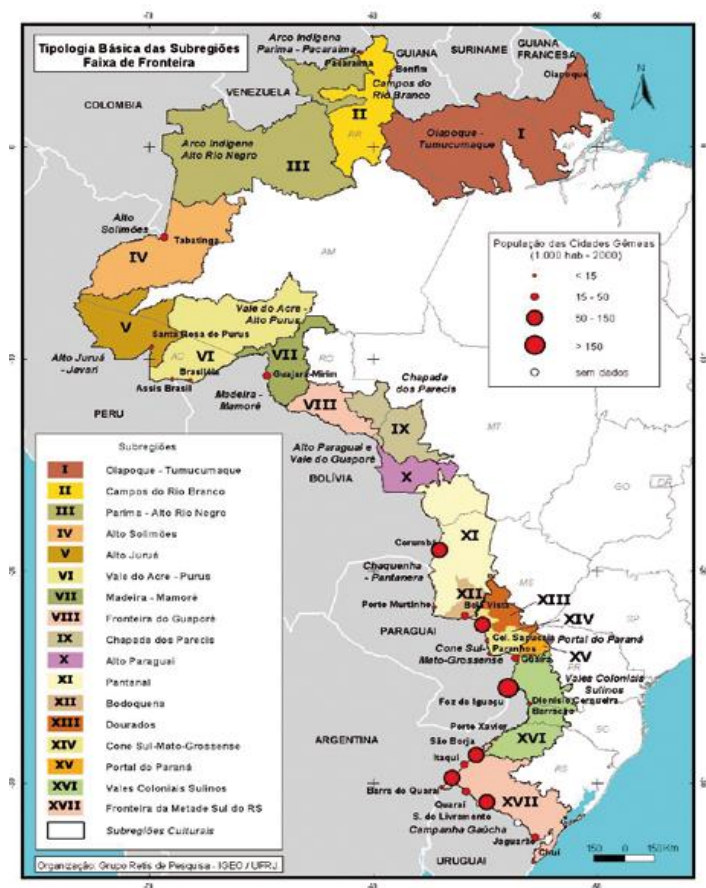
**Mapa 1:** Faixa de Fronteira.



Fonte: PDF - Ministério da Integração Regional (2009)



Mapa 2: Cidades-Gêmeas.



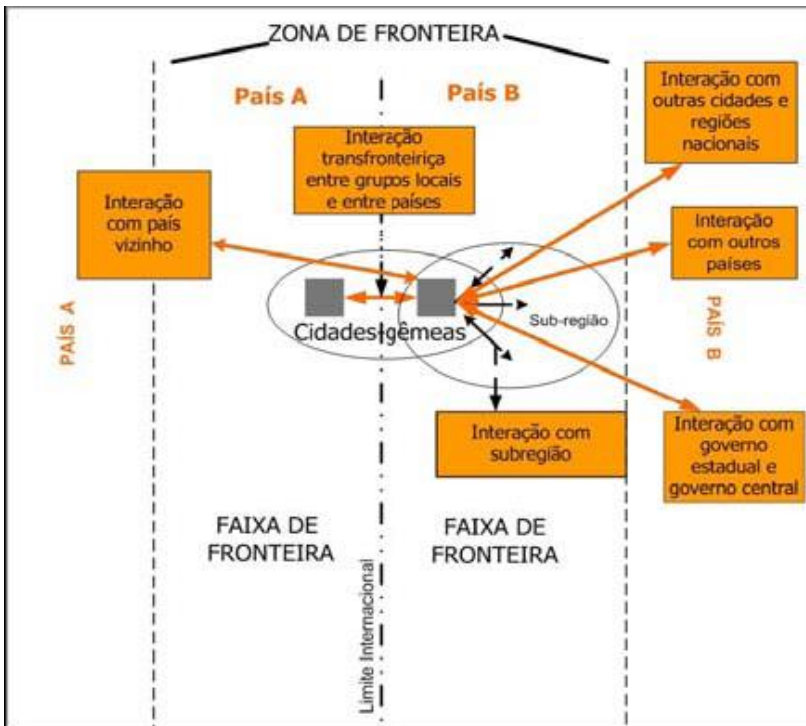
Fonte: PDF - Ministério da Integração Regional (2009).

Silva e Oliveira (2008 apud Abinzano 2005) referem-se à distinção entre faixa de fronteira e zona de fronteira. A primeira pode ser entendida como uma linha geopolítica, construída de maneira concreta, um espaço físico definido. Já a segunda, a zona fronteiriça, é mais abrangente, não sendo tão formal do ponto de vista político; nas palavras de Oliveira e Silva: “A zona fronteiriça apresenta um conjunto de múltiplas relações econômicas, sociais, políticas, culturais, pessoais, trabalhistas e muitas outras que se estabelecem num espaço transnacional”. E, conforme GTI,

Em linhas gerais, a zona de fronteira é composta pelas 'faixas' territoriais de cada lado do limite internacional, caracterizadas por interações que, embora internacionais, criam um meio geográfico próprio de fronteira, apenas perceptível na escala local/regional das interações transfronteiriças. (2010, p. 21).

O esquema a seguir permite a visualização do conceito de zona de fronteira.

**Figura 3:** Zona de fronteira.



Fonte: MI/SPR/PDFF, (2005).

Dionísio Cerqueira (SC) e Bernardo de Irigoyen (Misiones) são um exemplo de cidades-gêmeas.

#### 4.1 DIONÍSIO CERQUEIRA (SC): FRONTEIRA SECA

Cerca de 95% da província de Misiones, na Argentina é fronteira e Bernardo de Irigoyen, a única fronteira seca entre a Argentina e o Brasil, o que facilita o trânsito, motivo pelo qual foi escolhida para dar início ao PEIBF, pelos argentinos, e, conseqüentemente Dionísio Cerqueira pelos gestores brasileiros, segundo, ata da I Reunião Técnica Bilateral (RTB).

Dionísio Cerqueira nem sempre foi município, pertenceu à Santa Catarina ou esteve demarcado como território brasileiro. Até o final do século XIX havia um território denominado Barracón, o qual compreendia o que são hoje Bernardo de Irigoyen, Misiones (AR), Dionísio Cerqueira, Santa Catarina e Barracão, Paraná (BR).

A demarcação da linha divisória entre Argentina e Brasil ocorreu em 1903, pelo então General Dionísio Cerqueira e o ministro das relações exteriores da Argentina, Bernardo de Irigoyen, mas mesmo depois de erigido o marco limítrofe, não houve significativas mudanças nas relações comerciais e no fluxo transfronteiriço pela população local, conforme Ferrari:

A fixação de marcos [...] não significou o rompimento das relações sociais econômicas, que já haviam sido estabelecidas entre os dois pequenos povoados, nem mesmo interrompeu o contrabando de erva-mate para a Argentina. Ao contrário, 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 2010, p. 126-7).

Havia, então, grande movimento naquela zona, em especial, dos brasileiros que se dirigiam à Argentina, que, com melhores condições – embora também “abandonada” por Buenos Aires, como se lê em Ferrari:

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, 2010, p. 146, grifo nosso).

Além disso, há grande fluxo migratório em direção à Argentina em virtude de revoluções ocorridas no Brasil, como a Coluna Prestes (1925) e a Revolução de 1930, com brasileiros se fixando em Misiones.

Mas, segundo Ferrari (2010), a partir de 1930, interesses econômicos, mais especificamente disputas de terras por grupos capitalistas, colocam em evidência o estado de abandono, por parte do Governo Federal, em que estava o território onde hoje se localiza Dionísio Cerqueira – e também Barracão (PR). Vários grupos passaram a disputar a região. O Governo Federal, então comandado por Getúlio Vargas, nomeou um interventor que fixou diversas medidas, como o uso obrigatório da língua portuguesa, o pagamento de impostos em moeda nacional e a restituição de latifúndios.

É com a subida do General Perón ao poder, em 1946, que a linha de fronteira vem se estabelecer naquela região, separando definitivamente os povos, ação consolidada com a ação da Gendarmeria Nacional Argentina (GNA), organismo nacional criado em 1938, então adaptado pelo General para fazer a vigilância das fronteiras. Segundo Ferrari,

Com a instalação de um regimento da GNA em Bernardo de Irigoyen, a população fronteiriça, que até então transitava livremente naquele espaço, realizando atividades econômicas extraterritoriais sem conceber o limite transnacional, passa a ser inspecionada e obrigada a identificar-se e a dar explicações, práticas a que não estava habituada). (FERRARI 2010, p. 177).

O município de Dionísio Cerqueira se localiza no extremo noroeste do estado de Santa Catarina. Sua população é estimada em 15.141 habitantes distribuídos em uma área de 378 km<sup>2</sup> (IBGE, 2010), na tríplice fronteira seca, conforme Mapa 3 e Figura 4.

As escolas interculturais bilíngues situam-se em zona de fronteira, invariavelmente em cidades-gêmeas, porém nem sempre conurbadas, ou seja, há zonas de fronteira nas quais há uma distância entre o espaço humano ocupado. São exemplos das cidades que têm rios, estradas etc. entre uma e outra.

A zona de fronteira por nós escolhida para este estudo é conturbada, como demonstramos na Figura 5.

**Mapa 3:** Localização de Dionísio Cerqueira (SC)



**Fonte:** <http://pt.wikipedia.org> (2012).

**Figura 4:** Visão aérea da linha de fronteira.



**Fonte:** Gazeta do Povo (2012)

**Figura 5:** Cidades Conurbadas.

**Fonte:** Projeto SIS-Fronteiras (convênio Ministério da Saúde UFSC/FAPEU n° 001/2006)  
Diagnóstico local Município de Dionísio Cerqueira.

A facilidade de acesso e contato em cidades conurbadas propicia as trocas interculturais e linguísticas, porém estudos como o do Diagnóstico Sociolinguístico do Observatório da Educação na Fronteira, realizado em zonas de fronteira das regiões centro-oeste e norte, demonstram que, no que diz respeito à escola, mesmo que duas ou mais línguas ocupem alguns espaços escolares, muitas das vezes a escola se mantém curricularmente monolíngue, além de suas ações sobre interculturalidade se manterem no âmbito da folclorização com eventos pontuais que muitas das vezes se realizam uma única vez ao ano.

## 4.2 DIAGNÓSTICOS SOCIOLINGÜÍSTICOS

O panorama apresentado, sobretudo sobre a cisão na região de Dionísio Cerqueira-Bernardo de Irigoyen, pode ser comparado com os dados dos diagnósticos sociolinguísticos.

Como uma das ações indicadas nas reuniões do GTPL realizadas em 1997 e em 2000, e também pelo Plano de Trabalho anexo<sup>16</sup> à Declaração Conjunta de 2004, foram realizados em 2004, 2006, 2008 e 2010 diagnósticos sociolinguísticos em razão de prospecção sugerida

---

<sup>16</sup> O cronograma do referido PT de 2004, assinado em junho, indicava a realização de diagnóstico ainda naquele mês, mas, foi realizado somente em dezembro de 2004.

pelo IPOL que foi também o responsável por sua elaboração e aplicação. A Argentina havia, em dezembro de 2004, realizado diagnóstico em suas escolas participantes do Projeto, cuja síntese foi apresentada por representante do MECyT na I Reunião Técnica Bilateral (RTB):

No decorrer do processo [levantamento] a pesquisadora foi notando que pais e alunos tinham uma vivência grande do português, que à medida que as pessoas iam se soltando ia aparecendo o conhecimento do português. (RELATÓRIO..., 2004).

Na contraparte brasileira havia em 2004 dados preliminares sobre a escola Dr. Theodureto Farias Souto (Dr. Theodureto) que permitiu aos representantes brasileiros afirmarem que era menor o conhecimento do espanhol na escola brasileira que do português na escola argentina.

A Escola Dr. Theodureto Carlos de Farias Souto (escola Dr.Theodureto), definida com uma das primeiras a participar do Projeto é nosso ponto de referência para verificar a ressonância do Projeto. A escola está localizada a aproximadamente dois quilômetros do posto da Receita Federal na fronteira Brasil/Argentina. Pode-se ir caminhando da escola até o outro país sem nenhum impedimento em relação às vias de acesso e em relação ao posto alfandegário. Para ir de carro é preciso possuir a *carta verde*, seguro obrigatório para veículos brasileiros em viagens para outros países do Mercosul.

#### **4.2.1 Escola Dr. Theodureto Carlos de Farias Souto**

Em Dionísio Cerqueira os diagnósticos foram realizados em 2004, 2006 e 2010, sendo que a coleta realizada em 2004 teve seus resultados consolidados somente em 2005, razão pela qual consideraremos o ano de 2005 como referência.

A Escola Dr. Theodureto está inserida no sistema estadual de ensino e vinculada à 30ª Gerência Regional de Educação e Inovação (30ª GEREI), órgão regional da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina.

**Figura 6:** Vista externa da escola Dr. Theodureto Carlos de Farias Souto



Fonte: IPOL (2010)

**Figura 7:** Vista externa da escuela Mayor Juan Carlos Leonetti de Jornada Completa 604.



Fonte: Escuela 604, (2013).



**Quadro 1** – Identificação das Unidades Escolares.

<b>Identificação da Unidade Escolar (Dados de 2005)</b>	<b>Identificação da Unidade Escolar (Dados de 2005)</b>
<p>Escola de Educação Básica Dr. Theodureto Carlos de Faria Souto Código: 76000619560 Parecer: 10.289/71 – Ensino Fundamental 55/91 – Ensino Médio. <u>Endereço:</u> Rua Amapá, 380. 89950-000 – Dionísio Cerqueira-SC - BR <u>Cursos Oferecidos:</u> Ensino Especial: DV e DA<sup>17</sup> Ensino Fundamental: 1ª a 8ª séries Ensino Médio: 1ª a 3ª séries <u>Modalidades de Ensino</u> – Educação Básica: Ensino Fundamental: Regular, anual por série. Ensino Médio: Regular, anual por série. <u>Horários de Funcionamento:</u> Matutino: 7:45 às 11:45 Vespertino: 13:15 às 17:15 Noturno: 19:00 às 22:30 <u>Número de Alunos:</u> 800 Período integral (a partir do segundo semestre de 2005)</p> <p>Coordenação PEIBF na escola: Sim (2005-2010) Coordenação 30 GEREI: Sim em 2005 - Não ou Ausente em 2010 Coordenação MEC: Sim até 2008 – Não entre 2009 e 2010</p>	<p>Escuela de Frontera Jornada Completa nº 604 - Bilingüe Intercultural nº 1 Bilingüe Intercultural nº 1, resolução 24 desde 7 de fevereiro de 2005 <u>Endereço:</u> Barrio Provincias Unidas, Bernardo de Irigoyen, Misiones - AR <u>Cursos Oferecidos:</u> Educación Primária</p> <p><u>Horário de Funcionamento:</u> das 8h às 16h</p> <p><u>Número de Alunos:</u> 400 alunos Período integral.</p> <p>Coordenação PEIBF na escola: Sim (2005-2010) Coordenação Provincial: Dupla função com Assessoria Coordenação MeCyT: Sim</p>

A escola Dr. Theodureto contava, em 2005, com aproximadamente 800 alunos matriculados no ensino fundamental, séries<sup>18</sup> iniciais e finais e ensino médio, e participavam do PEIBF três turmas brasileiras, três professoras, respectivamente, e aproximadamente 70 alunos, ou seja, aproximadamente 10% do número total da escola.

Em 2010 participavam do PEIBF oito turmas brasileiras, isto é, aproximadamente 30% da escola, sendo que oito professoras com

<sup>17</sup> Deficiente Visual, Deficiente Auditivo.

<sup>18</sup> Durante o processo de implementação do Projeto, isto é, em 2007, houve mudança no sistema de ensino brasileiro passando o ensino fundamental de oito para nove anos, passando de 7 para 6 anos a idade mínima dos alunos no ingresso. Os anos escolares passaram a ser denominados “anos” e não mais “séries”. Vamos fazer adequação dessa terminologia, na medida do possível. Quando não o for, daremos preferência pela denominação “séries”.

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, ou seja, a Escuela Bilingue Intercultural nº1, de Bernardo de Irigoyen, Misiones-AR contava em 2010 com dez turmas.

Os dados para os diagnósticos foram obtidos através de questionários construídos especificamente para o PEIBF por uma equipe de linguistas. Os questionários aplicados, nas escolas partícipes do PEIBF, através de metodologia própria, têm seus dados estruturados em uma base informatizada e posteriormente são transformados em dados numéricos, em seguida são construídas as tabelas e os gráficos primários e finalmente são construídos os gráficos de cruzamento, pertinentes às análises. As equipes que participaram desses diagnósticos são compostas por argentinos e brasileiros. No caso dos demais Diagnósticos, participaram pesquisadores paraguaios, uruguaios e venezuelanos.

Os diagnósticos de 2004, 2006 e 2008 foram realizados nos anos de ingressos de cada escola participante e tinham como objetivo, construir uma compreensão sobre a presença das línguas na zona de fronteira e compreender a relação dos alunos e professores com as línguas. O diagnóstico de 2010 tinha como objetivo, sobretudo, identificar o reflexo do PEIBF na relação dos alunos com as línguas.

Segundo o diagnóstico,

[...] a maioria (75,00%) dos alunos diz conhecer a língua espanhola, porém apenas 26,40% deles afirma saber falar essa língua. A partir daí podemos concluir que a língua espanhola está presente no dia a dia dos alunos, porém eles não se expressam nela, talvez por não terem aprendido essa língua formalmente ou por utilizarem na comunicação o que chamam de portunhol. (IPOL, 2005, p. 10).

O Gráfico 1, a seguir apresenta um panorama geral que embasa a afirmação anterior, além de demonstrar que, mesmo conhecendo o espanhol, somente 52% diz entendê-lo, que pode querer dizer saber identificar a língua, mas não compreendê-la; que mesmo morando em uma fronteira conurbada, 25% diz não conhecer o espanhol e isso pode se dever à dificuldade de compreensão sobre a pergunta (tomando *conhecer* por *saber*), ou da dificuldade de nomear a outra língua como espanhol, devido à tenra idade (7-11 anos) dos alunos questionados. Saber falar espanhol ocupa somente a metade do valor expresso para *entender*; o dado para a pergunta sobre que língua “acha útil”, presente no questionário, é duvidoso, em nosso entendimento, uma vez que os

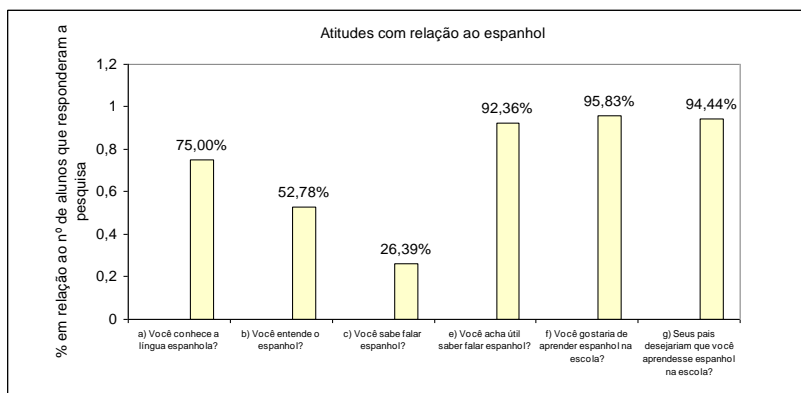
alunos receberam ajuda das professoras para responder ao questionário e por considerar que, em experiências posteriores no qual o IPOL utilizou o mesmo termo “útil”, as pesquisadoras *in loco* identificaram a dificuldade de seu uso, seja por sua vagueza (“útil para quê?”) ou por seu significado, em função da ainda pouca amplitude de léxico, em alunos tão jovens. De qualquer forma, se influenciados pelas professoras, isso pode denotar uma tentativa das docentes em valorizar a implantação do PEIBF. Mas não há como afirmar isso. O item sobre se gostaria de aprender é bastante alto (95,85%), podendo revelar, igualmente o desejo das professoras ou a disposição dos alunos em aprender o espanhol (ou mesmo outra língua que fosse ofertada, talvez).

No todo parece haver uma pré-disposição ao espanhol, mas pouco investimento real em relação ao seu aprendizado.

Este é um diferencial, no que se refere a zonas de fronteira, Dionísio Cerqueira-Bernardo de Irigoyen, pois embora seja uma fronteira seca e tenha sido há pouco mais de um século uma região sem marcos limitrofes, o distanciamento dos brasileiros em relação ao espanhol é bastante significativo. Tem-se na escola, então, alunos brasileiros monolíngues em português. Responderam ao questionário sociolinguístico 144 alunos matriculados entre a 1ª e a 6ª série do ensino fundamental, dos 800 matriculados em toda a escola.

A escola Dr. Theodureto mesmo localizada em uma cidade conurbada, apresentava currículo com vistas ao monolíngüismo e, sobretudo, apresentava somente português em seus espaços comuns, com o monolíngüismo reforçado pela ausência de alunos argentinos.

**Gráfico 1:** Atitudes em relação ao espanhol (Corpo Discente).



Fonte: IPOL, (2005).

A segunda parte do diagnóstico, realizado em 2006, teve como foco levantar dados e informações sociolinguísticos sobre o corpo docente da escola Dr. Theodureto. E, segundo o relatório técnico,

Em relação ao uso do espanhol, a maior parte das docentes afirma que entende oralmente (85%) e lê nessa língua (52%), enquanto apenas 4,7% afirma que fala, 14% diz que não possui nenhuma habilidade e nenhum docente afirma que escreve em espanhol. Parte daqueles que lêem e entendem o espanhol oralmente dizem que entendem “mais ou menos” ou que têm “dificuldade”. Quanto às práticas em que os professores utilizam o espanhol, 47% diz ter contato com veículos midiáticos (televisão, rádio, jornais) argentinos. Uma parcela dos respondentes (52%) lê textos em espanhol, também em função do PEBF, enquanto 23% diz nunca utilizar essa língua. Do total de respondentes, 76% nunca estudou espanhol formalmente e alguns apontam que sabem outra língua, no caso, o italiano ou o alemão, aprendido e usado no contexto familiar, e o inglês e LIBRAS, no ambiente de trabalho. Na tabela a seguir [Tabela 1, nessa dissertação], os dados sistematizados. (IPOL, 2006, p. 28).

**Tabela 1** - Usos do espanhol (corpo docente, 2006).

USOS DO ESPANHOL	#	%
Fala	01	4,7
Entende oralmente	18	85
Lê	11	52
Escreve	--	--
Nenhuma habilidade	03	14
Contato fronteiriço	--	--
Leitura textos	11	52
Mídia	10	47
Nunca utiliza	05	23
Estudo formal	03	14
Nunca estudou	16	76
<b>TOTAL RESPONDENTES</b>	<b>21</b>	<b>100%</b>

Fonte: IPOL (2006)

A Tabela 2 a seguir organiza os dados sobre parte do corpo docente da escola Dr. Theodureto, segundo relatório de 2010, sistematizando dados sobre os usos do espanhol, para verificar a existência e preponderância de habilidades linguísticas (fala, entendimento oral, leitura, escrita), as práticas linguísticas mais comuns e o estudo formal sobre o espanhol:

**Tabela 2** - Usos do espanhol (corpo docente, 2010).

<b>USOS DO ESPANHOL</b>	<b>#</b>	<b>%</b>
Fala	08	47
Entende oralmente	08	47
Lê	08	47
Escreve	08	47
Nenhuma habilidade	09	53
<b>Contato fronteirício</b>		
Leitura textos	08	47
Mídia	04	23,50
Nunca utiliza	05	30
<b>Estudo formal</b>		
Estudo formal	06	35,30
Nunca estudou	11	64,70
<b>TOTAL RESPONDENTES</b>	<b>17</b>	<b>100%</b>

Fonte: IPOL (2010)

### Segundo o Diagnóstico de 2010:

Os números da tabela demonstram que mais de 50% dos professores declaram não ter nenhum conhecimento do espanhol. Não devemos esquecer que declarar não saber não significa não saber. O entrevistado pode ou não saber a língua. A resposta então significa que os 53% dos professores pensam não saber, se veem como sujeitos que não sabem espanhol em nenhum nível. Dos que sabem, somente 35,30% estudaram ou estudam formalmente, inferindo-se que 10,70% dos professores declaram que sabem [o espanhol] com base em seu conhecimento não escolarizado da língua. Os mesmos 47% que declaram saber espanhol declaram ler em espanhol, mas somente 23,50% acessam a mídia em espanhol [TV e/ou rádio] (IPOL, 2010, p. 17).

É importante salientar que os percentuais expressos no relatório de 2010 referem-se a 17 professores dos 46 que compõe o corpo docente, ou seja, aproximadamente 37% do total. Destaca-se, então, que o Diagnóstico reduziu o seu *corpus*, à medida que um número menor de professores respondeu ao questionário em 2010 do que em 2006. Esse não é um dado desprezível, em razão que o relatório de processo do Diagnóstico revela a dificuldade de os pesquisadores serem recebidos pelos professores, pois, conforme o Diagnóstico,

Em relação aos professores, as reações foram distintas, sentimos que havia certa desconfiança da parte de alguns que nos questionaram sobre o trabalho e uma professora se recusou a responder o questionário dos docentes. Percebemos também que alguns professores não entenderam o papel do IPOL na realização do diagnóstico ao nos deixar transparecer que pensavam ser o IPOL um meio para resolver problemas administrativos do PEIBF, bem como, apresentar as reivindicações dos professores junto ao MEC. (IPOL, 2010, não paginado).

Nota-se que a declaração de todas as proficiências sofreu aumento em 2010 em relação a 2006, assim como a declaração sobre estudar espanhol, mas o contato com textos e mídia diminui. Não é possível concluir que houve alteração nos conhecimentos e atitudes do corpo docente, pois não se trata de um grupo experimental. Pode-se tão somente inferir que havia um grupo que interagiu mais positivamente com o espanhol que o de 2006 e que foi esse grupo que respondeu ao questionário.

Em 2010 o diagnóstico buscava compreender, também, qual a relação dos familiares dos alunos da Escola Dr. Theodureto com a fronteira, com os argentinos e com o espanhol. Assim, para tal estudo, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, algumas das quais reproduzimos parcialmente a seguir. As entrevistas demonstram a possibilidade de aprovação dos pais no bilinguismo dos filhos e também a relação dos pais com a fronteira e sua percepção do outro que neste caso tem, inclusive, uma língua distinta da sua, pois estes são, entre outros, fatores relevantes para a efetivação da educação bilíngue, segundo Baker (1993).

**Entrevistado 1** - Pai de aluno da segunda série participante do PEIBF, natural de Dionísio Cerqueira, policial militar.

Para nós é difícil de explicar a relação com fronteira. Para as pessoas de fora não entendem muito o espanhol, mas pra nós se torna natural conversar com os argentinos. Eu tenho conhecimento da língua. **Eu aprendi de conversar porque na escola só tinha inglês. Eu não sei escrever em espanhol, mas meu filho sabe. Eu já vi o caderno dele.**

Essa afirmação do entrevistado demonstra o sentimento de identidade fronteiriça, além de deixar clara a importância que dá ao fato de o filho estar aprendendo a escrever outra língua. Pois ele mesmo não teve essa oportunidade, tendo mantido o aprendizado do espanhol na oralidade. Prossegue o entrevistado:

O pessoal fala mal do povo argentino. O argentino é muito patriota. Ele quer o que o país dele tem, não interessa o que os outros têm. Para eles o Brasil presta só por causa das praias. O brasileiro tinha [as características do argentino] isso também, mas eu fui muito incentivado a amar a pátria porque na minha época todo dia tinha que hastear a bandeira, cantar o hino. Eu acho que na época era melhor. E lá é assim, tem que parar na hora de hastear a bandeira. Eles são bem patriota. E eles vivem a vida. O brasileiro é muito capitalista, eles tendo um carro e um dinheiro para ir para praia no final do ano. Ele [o argentino] é menos materialista.

[...]

O argentino pensa do brasileiro o mesmo que a gente pensa do pessoal que mora na Bahia. Eles lá têm uma imagem que é só praia. A gente mora a 700 Quilômetros da praia. Mesmo assim, eles acham que o brasileiro não gosta de trabalhar. Esta é a noção que eu acho que eles têm de nós. É o que a gente percebe em conversar com o argentino. (IPOL, 2010, p. 21).

Na fala do pai, expressa-se a contradição (que muitas vezes observamos na fala de população fronteiriça) da relação com os argentinos, neste caso, quando, ao mesmo tempo em que demonstra admiração pelos argentinos serem patriotas (e que nós também deveríamos ser mais, segundo ele), “acusa” os vizinhos de somente se interessarem pelas coisas de sua terra e de ter do Brasil a imagem de quem só vai a praia.

**Entrevistado 2** - Mãe de aluno da Escola Dr. Theodureto, nascida em Dionísio Cerqueira, morou no RS. Não vai muito para a Argentina porque não compensa muito atualmente [referindo-se a compras]. Ouve a rádio Betel, que é argentina e tem programação também em português. Os locutores são brasileiros, segundo a entrevistada. A mãe reclama que as aulas do PEIBF deviam ser desde o início do ano [referindo-se ao atraso no início das aulas] e não em agosto como aconteceu naquele ano [2010]. Afirma, porém, que os filhos entendem bem o “argentino” da professora. Para a mãe, na Argentina há muitos pobres, então eles vêm para Dionísio Cerqueira para conseguir mais benefícios. Ela também acha que os argentinos tratam mal os brasileiros, mas acredita que na fronteira isso é diferente, pois em suas palavras:

[...] não tanto na fronteira porque a gente [se] torna uma cidade só.

[...]

Aqui no Brasil, a gente trata muito bem eles. O que eu não concordo é a parte da saúde [refere-se aos postos de saúde]. Eles até são atendidos antes de nós. Não acho ruim, mas tira lugar de um brasileiro, seja de um idoso, de uma criança. (IPOL, 2010, p. 23).

A fala da entrevistada denota o sentimento de ser fronteiriço na frase em que aponta que as cidades são “uma cidade só”, o que é característico das cidades conurbadas.

A entrevistada, por outro lado, faz restrições em relação ao uso do atendimento público pelos vizinhos, demonstrando um sentimento de propriedade nacional sobre um atendimento fundamental à vida do ser humano, o que pode ser uma influência das disputas administrativas promovidas pelas instâncias governamentais<sup>19</sup>.

**Entrevistado 3** - Brasileiro, nascido em Dionísio Cerqueira, taxista, há 30 anos no Brasil, viveu na Argentina por 12 anos. O entrevistado relata que foi morar na Argentina para trabalhar na agricultura com o pai e depois retornou. Segundo ele, há 40 ou 50 anos era comum brasileiros comprarem terras na Argentina, pois era economicamente vantajoso. Mas,

[...] a gente quer uma hora voltar pro país da gente.  
[...] antigamente quem tinha terra no Brasil vendia e comprava na Argentina maior quantidade de terra e sem precisar pagar impostos. Mas quem vendeu aqui

---

<sup>19</sup> Para saber mais ver: FERRARI (2010).



[em Dionísio] com tempo foi envelhecendo, diminuindo a sua produção, os filhos indo embora e eles hoje estão vindo pro seu país [referindo-se ao Brasil] para se aposentar, como não tem nota de nada que contribuíram [referindo-se à aposentadoria], tem muita dificuldade. (IPOL, 2010, p. 35).

Ou seja, os brasileiros, há quatro ou cinco décadas, foram para a Argentina e constituíram lá suas famílias. Esse seria então é o principal motivo pelo qual os argentinos, em Bernardo de Irigoyen falam português em casa, conforme observado em conversas com grupos de alunos na escola nº 1 de Bernardo de Irigoyen, proficiência descrita também pela IRTB.

Porém, atualmente o fluxo migratório se inverteu, mas os que vêm a Dionísio Cerqueira para fixar residência não são os argentinos e sim os brasileiros que viveram na Argentina.

Essa situação indica os motivos da assimetria no uso do espanhol e do português pelos brasileiros e argentinos, conforme descrita no diagnóstico de 2010: os brasileiros falam/sabem menos espanhol do que os argentinos falam/sabem português.

Os dados sobre a travessia na fronteira demonstram que em geral, os produtos argentinos são classificados como baratos e os brasileiros como bons, melhores. Esses são os motivos da entrada em ambos os países. Ou seja, para compras, segundo todos os entrevistados.

As entrevistas demonstram a contradição constitutiva da fronteira. Nenhum entrevistado demonstrou total repulsa ao outro, embora uns demonstrem mais um sentimento de alteridade que outros.

A partir da leitura do relatório técnico do Diagnóstico Sociolinguístico Dionísio Cerqueira, de 2010, descrevemos, de maneira geral, a presença das línguas portuguesa e espanhola, na modalidade escrita, na região. Nela podemos observar a presença das duas línguas em ambos os lados, conforme as Figuras 8, 9 e 10.

Há certo equilíbrio em relação à presença da escrita, seja em placas indicativas de responsabilidade do poder público, seja em placas de publicidade, nas duas cidades. O português está presente em Bernardo de Irigoyen e o espanhol em Dionísio Cerqueira, segundo os relatórios consultados.

A Figura 10 apresenta o panfleto de uma loja localizada na Argentina todo escrito em português, com influência do espanhol, que se manifesta no conectivo “y” utilizado na língua espanhola para o “e” respectivo em português.

**Figura 8:** Placa indicativa de trânsito, na cidade de Dionísio Cerqueira (SC).



Fonte: IPOL, (2010).

**Figura 9:** Placa em loja comercial no Brasil.



Fonte: IPOL, (2010).

**Figura 10:** Panfleto de divulgação.

EM CASINOS DEL MOCONA SUA CARTA VERDE E IGUAL A MAIS PREMIOS PARA VOCE!! APRESENTE SUA CARTA VERDE E TENHA

**\$25** PARA COMSUMO NO RESTAURANTE

**\$25** PARA JOGAR EM TRAGAMOEDAS

Y DURANTE TODO O MES DE VALIDADE DE SUA CARTA VERDE SEUS PONTOS VALERAO O DOBRO.

*Casinos del Mocona*  
MISIONES ARGENTINA

PAIXAO POR VOCE!!

Bernardo de Irigoyen  
Av. Brasil y Av. A. Guaycurari - Tel: 03741 420 330

BETON - Avenida Balleza - (01) 3056 4796

Fonte: IPOL, (2010).

As entrevistas com grupos de alunos da 5ª a 8ª série apresentam a relação com a língua e a proficiência oral (entendimento e fala). O objetivo dessas entrevistas é de perceber a posição que os alunos assumem perante a L2, ou seja, se a compreendem, se buscam ajuda com colegas do grupo para compreendê-la, se têm atitudes de valorização para com os que a dominam em alguma medida, se demonstram desinteresse ou repulsa, se querem enfatizar que sabem usar a língua. Os alunos brasileiros de quatro grupos, sendo um de cada série dos anos finais que não participaram do PEIBF nos anos anteriores e uma 5ª série que participou foram entrevistados em espanhol em trabalho conjunto com a assessoria argentina. Segundo o Diagnóstico:

**Grupo de alunos da 5ª série que não participou do PEIBF**

[...] todos os entrevistados declararam que fizeram como opção de língua estrangeira o inglês. Uma das entrevistadas justifica a escolha com a seguinte frase “mas o espanhol a gente já mora aqui né, na divisa...” Esta declaração deixa-nos entender que não seria necessário aprender espanhol porque já o sabem. Porém, ao longo de toda a entrevista há inúmeros momentos de silêncio pelo não entendimento do que a entrevistadora falava. A mesma aluna que fez a declaração acima, pergunta durante todo o tempo às colegas o que estava sendo dito e/ou perguntado em espanhol. (IPOL, 2010, p. 25).

**Grupo de alunos da 6ª série que não participou do PEIBF**

[todo grupo] estuda inglês como LE. Nenhum dos alunos participou do PEIBF. Sequer tem conhecimento do PEIBF. Uma das entrevistadas tem mãe argentina. Esta aluna traduz eventualmente para os demais. Outro aluno tem parentes argentinos e ainda um outro declarou viajar para a Argentina nas próximas férias. Dos cinco alunos entrevistados, com exceção da filha de argentina mencionada, todos pediram para repetir as perguntas. Evidente a dificuldade de compreensão da língua. (IPOL, 2010, p. 26).

**Grupo de alunos da 7ª série que não participou do PEIBF**

[...] um aluno que morou onze anos no Paraguai e que responde em espanhol. Todos estudam inglês como LE. Com exceção desse aluno, os demais têm compreensão razoável (pedindo para refazer as perguntas), com exceção de uma aluna que teve a compreensão considerada ruim. Todos se apoiam no aluno que morou no Paraguai. (IPOL, 2010, p. 26).

### Grupo de alunos da 8ª série que não participou do PEIBF

[...] todos estudam inglês como LE. Tem compreensão de espanhol razoável, sendo que um aluno tem a compreensão considerada ruim. Com exceção de uma aluna que declarou ter parentes argentinos que vivem na Argentina e que vai visitá-los sempre, todos pedem para repedir as perguntas, alguns o fazem várias vezes. (IPOL, 2010, p. 26).

### Grupo de alunos da 5ª série que participou do PEIBF

[...] demonstra atitudes bastantes positivas em relação à língua espanhola. Uma das alunas responde nas duas línguas. Busca responder em espanhol e recorre ao português somente quando lhe falta léxico em espanhol. Das cinco alunas, quatro estiveram no PEIBF e a quinta entrevistada declarou que estuda espanhol desde a 1ª série. Com exceção de uma aluna todas optaram por estudar o espanhol como LE. A única aluna que declarou estudar inglês como LE também declarou que ano que vem [2011] vai estudar o espanhol. (IPOL, 2010, p. 25).

A partir dos fragmentos retirados do Diagnóstico conclui-se que i) os alunos participantes do PEIBF nos anos anteriores têm maior conhecimento do espanhol que os alunos que não participaram e isso pode revelar o sucesso do Projeto no que diz respeito à aproximação de ambos os países; b) e, relação aos alunos não participantes, quanto mais avançadas as séries (e a idade), portanto a mais tempo na fronteira, maior a dificuldade dos alunos na compreensão e produção oral do espanhol, o que parece ser uma contradição, revelando que há impedimentos para o avanço de proficiências destes alunos, que podem ser a falsa sensação de saber espanhol e, portanto, não precisar aprendê-lo, um vez que saber o português teria maior valor em razão das trocas comerciais, por exemplo; c) o Projeto que naquele momento havia cinco anos era executado na escola ainda ser desconhecido dos alunos revela que o PEIBF se manteve como Projetos de turmas e não de toda escola.

Sobre a divulgação do PEIBF, segundo o Diagnóstico “[...] não havia nenhuma menção, nenhum cartaz nos murais, corredores.” (IPOL, 2010, p. 30).

O relatório indica, ainda, pontos a serem contemplados pelos gestores, são eles:

- 1) O conceito de língua ideal *versus* o de língua mesclada/errada precisa estar em foco nas formações de professores;

- 2) A idealização de “eu moro na fronteira não preciso aprender espanhol porque entendo”, em uma atitude que minoriza a língua do outro precisa ser observada com o intuito de promover o respeito mútuo através da valorização das línguas;
- 3) Necessidade de promover o PEIBF em toda a escola, haja vista que o presente documento demonstra que o grau de aceitação e atitude positiva diante da língua do outro é expressivo através de crianças que estudam ou estudaram no PEIBF. (IPOL, 2010, p. 36).

O relatório também apresenta considerações a partir de observações de sala de aula, sobre possíveis processos de bialfabetização estarem ocorrendo e da necessidade de discutir conceitos de bilinguagem e bialfabetização com as professoras (brasileiras e argentinas) envolvidas, entre outras.

#### 4.3 A EXPERIÊNCIA DO OBEDF

Os diagnósticos do PEIBF até aqui apresentados foram realizados no arco sul da faixa de fronteira, já o Observatório da Educação na Fronteira OBEDF/CAPES<sup>20</sup> se instalou em cidades-gêmeas localizadas nos arcos norte e central do Brasil e lá realizou diagnósticos sociolinguísticos.

O Projeto OBEDF foi proposto por um grupo de pesquisadores advindos da experiência de assessoria ao PEIBF e trouxe para os estudos sobre educação na fronteira contribuições importantes<sup>21</sup>. As experiências do PEIBF e do OBEDF possibilitaram a reflexão sobre distintas possibilidades de educação bilíngue.

Com o objetivo de compreender a relação com as línguas no âmbito escolar e a consequência de alfabetização para alunos cuja língua materna não é o português, em escolas brasileiras que não consideram o bilinguismo e o plurilinguismo na sua grade escolar foram desenvolvidas ações de observação, entre elas, a realização de diagnóstico sociolinguístico.

As zonas de fronteira envolvidas no OBEDF, diferentemente da

---

<sup>20</sup> Programa Observatório da Educação, resultado da parceria entre a Capes, o INEP instituído pelo Decreto Presidencial nº 5.803, de 08 de junho de 2006 e Projeto Observatório da Educação na Fronteira em Rede - OE n.2107 - Unir/UFSC/UFAC - Edital: 38/2010.

<sup>21</sup> Para mais informações ver: Morello; Fileti (2013).

zona de Dionísio Cerqueira (SC), compreendem além do português e do espanhol, línguas do Paraguai e da Bolívia<sup>22</sup>, o guarani, em diferentes variedades, entre elas o jopara, e outras menos frequentes, mas não menos importantes, tais como algumas línguas indígenas como o wari e suas variedades e o kanóe. Logo, a realidade fronteiriça se revela por vezes plurilíngue, e alguns de seus atores bilíngues ou trlíngues.

Das línguas que circulam no âmbito do OBEDF (em escolas localizadas em Ponta Porã/MS; Guajará Mirim/RO e Epitaciolândia/AC) o espanhol tal qual o português, é uma língua internacional e, segundo dados do *site* Portalingua (2011), é oficial em 21 países, estando entre as cinco línguas mais faladas no mundo. O *status* de língua não se mensura somente pelo número de falantes, mas nos parece relevante ter em conta que o espanhol está presente em pelo menos quatro continentes, sendo língua oficial de 21 países dos 135 onde é falado. Porém, o Diagnóstico Sociolinguístico realizado no âmbito do Projeto revela que nas fronteiras visitadas, o espanhol é uma língua minoritária na relação com o português, do lado brasileiro.

O que parece ocorrer é que o espanhol falado na fronteira não é considerado de prestígio, sendo esse *status de língua internacional* reservado, no imaginário, ao espanhol *standard* da capital ou até mesmo o da Espanha, pelos brasileiros e paraguaios/bolivianos. Muitas das vezes – conforme resultados de questionários sociolinguísticos – não é nominado de *espanhol* e sim de *espanhol boliviano* e também chamado simplesmente de “paraguaio”, “boliviano” e “castelhano”, mesmo quando existe a opção *espanhol* entre as respostas possíveis, optam por relacionar o nome da língua ao lugar, regionalizando-a. Fato que também ocorre nos diagnósticos do PEIBF.

Os fatores econômicos, aos quais não nos detemos nesse estudo, não são menos relevantes para as assimetrias apresentadas entre as línguas nas fronteiras.

Esse quadro produz um autoimpedimento para o bilinguismo (português-espanhol), pois uma das línguas envolvidas não é considerada de prestígio, e o bilinguismo por vezes é considerado um obstáculo educacional. Por outro lado, bilinguismo de prestígio (no qual ambas as línguas são majoritárias) seria percebido como uma vantagem, conforme Maher (2007). Exemplo disso são as escolas bilíngues de elite do Brasil, nas quais as crianças aprendem inglês<sup>23</sup>. Veja-se que Anna Lietti (1983), nomeia dois tipos de bilinguismo, o primeiro no qual duas

<sup>22</sup> Para saber mais informações ver: Sagaz; Morello (2013).

<sup>23</sup> Atualmente escolas públicas no Rio de Janeiro também bilíngues português-mandarim.

línguas majoritárias estão envolvidas, de *bilinguisme des riches* e outro no qual estão envolvidas uma língua minoritária e uma majoritária de *bilinguisme de pauvres*.

O guarani é outra língua que goza do *status* de oficial, mas não internacional. Na fronteira, sofre, ainda mais que o espanhol, de desprestígio.

Coloca-se então um quadro, no qual, tem-se, no caso do português e do espanhol duas línguas majoritárias, sendo que uma delas é tomada por minoritária localmente, embora dotada de todo instrumental, pois majoritária em seu território geográfico, fazendo parte, em função, dos meios de comunicação – tv, rádio, jornais, anúncios – do cotidiano em espaços de legitimação, das crianças que moram no Paraguai, como o caso de alunos das escolas localizadas em Ponta Porã/MS – Brasil, as quais têm uma número expressivo de alunos paraguaios matriculados.

Esse plurilinguismo também se apresenta em escolas/cidades do PEIBF, como em Pacaraima (RR) e Santa Elena de Uairén (VE) com imigrantes falantes da língua Pemón.

Essas zonas de fronteira exemplificadas tão distintas de Dionísio Cerqueira que é predominantemente monolíngue em português, precisam, tanto quanto Dionísio Cerqueira, de diretrizes gerais que dêem conta de ações locais no que diz respeito aos modelos e programas de educação bilíngues a serem adotados. Pois em todos os casos o espanhol não faz parte do curricular escolar como L2. Neste sentido, são importantes as experiências de ambos os Projetos (PEIBF e OBEDF) porque possibilitam que se possa compor o complexo quadro sobre a circulação das línguas nas cidades-gemêas e a presença das línguas nas escolas dessas cidades. Ao todo ambos os Projetos tiveram equipes de pesquisadores por ocasião dos Diagnósticos Sociolinguísticos em onze cidades-gêmeas das vinte e oito existentes.





## 5 BILINGUISMO, O QUE É, O QUE PODE SER?

Dada a diversidade linguística nas distintas zonas de fronteiras se fez necessário refletir sobre o conceito de bilinguismo. Essa noção varia na literatura. Há em um extremo, desde, Bloomfield (1933 apud APELL; MUYSKEN, 1996, p. 11), a definição de que é bilíngue o indivíduo que domina duas ou mais línguas tal como os nativos.

Concordando com Maher (2007), que indaga quem é o falante nativo, perguntamos a qual situação de fala a proposta de Bloomfield se refere ao idealizar o falante nativo; qual o registro adotado para dada situação, interlocutores, temas, gêneros discursivos etc. Pois, para além das questões linguísticas relevantes na produção de enunciados, Maher aponta que há implicações sobre marca de identidade e história pessoal que incidem sobre o(s) modo(s) de uso de uma língua, inclusive da materna.

Também Halliday (1989 apud MAHER 2007, p. 72) é bastante rígido ao definir o sujeito bilíngue como “aquele que funciona em duas línguas em todos os domínios sem apresentar interferência de uma língua na outra”. Se a domínios o autor se refere a modalidades, isso vai contra a possibilidade de o bilinguismo se dar somente em uma ou duas das competências; se a domínios o autor se refere a práticas comunicativas, isso pressupõe práticas totalmente controladas, tarefa que pode ser inatingível, até mesmo para falantes nativos, em especial para atos de oralidade.

Enfim não nos parece possível definir o falante ideal como sendo produtor de uma única variante, pois ser proficiente em uma língua é produzir enunciados que se ajustem à situação de fala, e isso significa o uso de uma língua bastante fluída, com variações e variedades.

Por outro lado, está a definição que considera bilíngue o indivíduo desde que este tenha habilidade em alguma das quatro modalidades (fala, compreensão, escrita, leitura) em uma língua, além das habilidades em sua primeira língua, segundo Macnamara (1969 apud APELL; MUYSKEN, 1996). A partir desse conceito, podemos, por exemplo, definir como bilíngues alguns usuários de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), que além das habilidades que têm em sua língua primeira dominam somente duas das habilidades em português (leitura e escrita).

E entre estes dois conceitos o que há? Maher afirma que

[...] a competência comunicativa de um sujeito bilíngue só pode ser compreendida e avaliada, de fato, tendo como referência as funções que ambas as línguas de seu repertório verbal<sup>24</sup> têm para ele. (MAHER, 2007, p. 74).

Ou seja, para definir se um sujeito é ou não é bilíngue é preciso estabelecer quais as competências linguísticas necessárias para o sucesso de uma terminada prática linguística. Assim, se para dada prática é necessário que o sujeito leia em uma língua que não a sua primeira e ele o faz, ele é bilíngue, mesmo que não a fale, por exemplo. Já a oralidade, que *per se* inclui a compreensão, pode ser de domínio de um falante que não escreve em uma dada língua, e este ser considerando bilíngue para situações que não exijam a escrita. Lembrando que isso ocorre também com nativos, seja pelo analfabetismo ou por não produzir gêneros textuais que não fazem parte do repertório do sujeito.

Nota-se que essa posição sobre bilinguismo é bastante flexível e se aproxima do falante real. Para coroar esta flexibilidade, Maher afirma que:

[...] existem vários tipos de sujeitos bilíngües no mundo, porque o bilingüismo é um fenômeno multidimensional. Somente uma definição suficientemente ampla poderá abarcar todos os tipos existentes. E, talvez essa fosse suficiente: o bilingüismo, uma condição humana muito comum, refere-se à capacidade de fazer uso de mais de uma língua. (MAHER, 2007, p. 79).

Também Altenhofen afirma que,

É preciso tomar bilingüismo não com o um conceito absoluto, mas relativo, onde não importa tanto saber se determinado sujeito é bilíngue ou não, mas sim em que medida é bilíngüe, visto ser distinto e muito difícil determinar o ponto exato que divide a sua proficiência em ambas as línguas envolvidas. (MACKAY, 1972; TITONE 1993 apud ALTENHOFEN, 2004, p. 2).

---

<sup>24</sup> Entendemos como verbal “linguístico (oral e escrito)”, em função do desenvolvimento geral do texto de Maher (2007).

Sobre bilinguismo, o relatório da I RTB realizada entre as equipes técnicas argentina e brasileira, realizada em Buenos Aires em dezembro de 2004 informa que,

[...] a unidade básica de capacitação é o conglomerado das duas escolas-espelho [...] esta forma permite estender à capacitação **o bilingüismo** que se pretende obter nas escolas, possibilitando aos docentes dos dois países vivenciarem [...] **o bilinguismo que querem construir com os alunos.** (RELATÓRIO..., 2004, não paginado, grifo nosso).

Porém, não há no relatório informações que permitam compreender qual é **o bilinguismo** a que as equipes se referem. Em julho de 2006, na primeira reunião da Comissão Curricular (CC), um ano e meio após o início da implantação, o MEC se pronuncia dizendo “A noção de bilingüismo e de interculturalidade não está consensuada. O que se espera da professora que cruza para o outro lado?” (RELATÓRIO..., 2006, não paginado)

No que diz respeito a bialfabetização, em 2004, as equipes concordam que as crianças não devem ser bialfabetizadas e sim alfabetizadas em sua L1. Porém no Encontro de Formação realizado em fevereiro de 2005 a equipe argentina retoma sua posição sobre bialfabetização e encaminha com as professoras argentinas que atuarão no Brasil que a escrita (em espanhol) será introduzida imediatamente. (RELATÓRIO...,2005, não paginado) Este foi um ponto de conflito durante todo o período, criando nós de tensão entre as equipes seja em nível nacional ou local.

Além dessa divergência, apresenta-se também, nesse Encontro, diferentes compreensões das equipes sobre o suporte pedagógico. Os argentinos optam por implantar ‘guias de clase’ preparados por especialistas em Buenos Aires, enquanto que o lado brasileiro privilegiou a ideia de que as professoras deveriam, elas mesmas, com a assessoria dos coordenadores pedagógicos, planejar suas aulas, [...] Como não houve acordo sobre esse ponto, o segundo momento do Encontro foi realizado de maneira separada.” (IPOL, 2005, não paginado).

Estas divergências são constituintes de visões de Educação e de tradições escolares distintas e as apresentamos aqui por considerar que para todos os níveis de implementação do Projeto havia a necessidade de negociação com o *outro*. Conforme preâmbulo do relatório da I RTB de 2004, “A reunião alcançou seu objetivo de criar as bases de

compreensão conceitual comum para a execução do projeto, **através** do planejamento de atividades para o ano de 2005 [...]” (MEC, 2004, p. grifo nosso). Com isso compreendemos que era a partir das discussões de planejamento que cada lado da equipe bilateral podia manter ou reformular sua posição, embora por vezes houvesse oscilação, pois assuntos acordados, eventualmente retornavam à discussão.

## 5.1 MODELOS E PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE

O PEIBF apresenta em seus documentos os fatores que indicam o modelo de educação bilíngue a ser aplicado, tais como tempo de exposição à L2, idade de entrada dos alunos no Projeto, que as aulas serão *em* L2 e não *de* L2 e o trabalho conjunto em todas as instâncias, a saber, professores, assessores, ministérios da educação, aulas em L2 por professores nativos e *modelo de adição*.

Para podermos refletir sobre a relevância desse modelo, organizamos quadros que visam a explicitar os principais itens a serem considerados para cada modelo/programa. Pois há modelos que são, por seus resultados, efetivamente bilíngues e modelos que operam no sentido do monolíngüismo, embora nominados de bilíngues.

No Brasil, o ensino bilíngue tem sido amplamente discutido, porém as discussões tradicionalmente permaneceram por muito tempo restritas à educação escolar indígena, garantida pela Constituição Federal de 1988, artigo 210, parágrafo 2º e pela LDB de 1996, o artigo 32, parágrafo 3º. Esses documentos preconizam que “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, **assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas** e processos próprios de aprendizagem.” (BRASIL, 1988; 1996, grifo nosso).

Contudo, no Brasil, além das 274 línguas indígenas<sup>25</sup>, haveria 30 línguas de imigração citadas no relatório do Grupo de Trabalho da Diversidade Linguística do Brasil (2006-2007). Porém, estas línguas ainda não têm um espaço consolidado para discussão e ações de legitimação<sup>26</sup>, do mesmo modo, as regiões de fronteira, no que diz respeito às línguas pouco têm recebido atenção, seja através da implementação de projetos de execução (governamentais) efetivamente

---

<sup>25</sup> Dados do censo 2010 realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

<sup>26</sup> Recentemente com o objetivo de discutir este tema com as comunidades foi criado na *web* o Fórum Permanente das Línguas Brasileiras de Imigração (FORLIBI).

bilíngues ou de pesquisa.

Uma importante iniciativa estatal para a visibilidade das línguas no Brasil é o Inventário Nacional da Diversidade Linguística que contempla categorias de línguas, a saber: de imigração, de comunidades Afro-brasileiras, de sinais, crioulas, língua portuguesa e suas variedades dialetais e é claro línguas indígenas. (MORELLO; SEIFFERT, 2011).

Porém, ainda há poucos estudos nacionais sobre educação bilíngue, com exceção à educação indígena e os estudos mais recentes sobre bilinguismo português-LIBRAS por isso nos apoiamos em estudos sobre programas implementados no Canadá, Inglaterra, EUA, Nova Zelândia, Bélgica, Itália, Alemanha, Gales, México, descritos em Baker (1993), Appel (1996) e Hamel (2001).

Os diferentes autores utilizam distintas nomenclaturas e até mesmo organizam os modelos e seus programas de maneira ligeiramente distintas.

Baker (1993) utiliza as noções de *Modelo Fraco* e *Modelo Forte* e agrupa os programas a partir desta distinção, pois aponta para a generalização do termo *ensino bilíngue*, e chama a atenção para duas diretrizes distintas, a saber: a) ensino para promoção de duas línguas e b) ensino para crianças com língua minoritária.

Já Hamel (2001), refletindo sobre a educação bilíngue indígena no México, organiza os modelos de educação bilíngue em: a) assimilação, sendo que esse modelo pode utilizar até três programas distintos: (i) submersão total; (ii) submersão relativa; (iii) por transição sistemática; b) modelo de preservação da interculturalidade, que utiliza até dois programas (i) de equilíbrio e (ii) revitalização; e c) modelo de enriquecimento, que utiliza o programa de imersão<sup>27</sup>. Este autor organiza os modelos a partir de cada objetivo social e educativo, a saber: *assimilação* ou *enriquecimento linguístico*.

No *Programa de Submersão Total* o aluno é imerso em uma sala de aula na qual é utilizada uma língua que não a sua materna para instrução, o que o obriga a abandonar a sua primeira língua – naquele espaço e contexto – e aprender a língua da sala de aula, assim como tão somente as práticas de letramentos<sup>28</sup> da língua de instrução. Maher (2007) aponta que esse tem sido o modelo utilizado quando há inclusão de alunos surdos em comunidades escolares de ouvintes, contudo, QUADROS (2013) afirma que mais que isso, os alunos surdos quando

---

<sup>27</sup> Tradução minha, do original em espanhol.

<sup>28</sup> Por letramentos entendemos a apropriação leitora de quaisquer enunciados sejam eles escritos, orais, imagéticos ou gestuais.

são submetidos ao ensino somente em português, além de não aprenderem essa língua pois não a ouvem, podem ter seu desenvolvimento cognitivo comprometido. Igualmente se tem utilizado esse modelo nas escolas localizadas em algumas zonas de fronteira do Brasil: crianças não brasileiras matriculadas em escola brasileira, que por vezes, inclusive, moram no país vizinho, como é o caso de fronteiras secas, como Ponta Porã, Mato Grosso do Sul, fronteira com o Pedro Juan Caballero, no Paraguai, conforme relatório técnico do diagnóstico sociolinguístico do Observatório da Educação na Fronteira (IPOP, 2012).

Em casos como esse, em geral, a escola acolhe as crianças monolíngues em espanhol ou guarani; mas a escola não é bilíngue (português-espanhol/guarani). Assim, temos duas situações nessas escolas: sujeitos monolíngues em espanhol submersos em uma cultura escolar monolíngue em português e/ou indivíduos bilíngues submersos em uma cultura/sociedade monolíngue. Ou seja, o projeto da escola visa ao monolingüismo. No que se refere aos objetivos sociais, temos, então, a assimilação, através da meta de um país, uma língua.

Já no *Modelo Assimilacionista por programa de transição* a rigor consiste em aulas em L1 nos primeiros anos e em L2 nos anos finais. É o modelo adotado para a educação indígena em toda a América Latina, segundo Rebolledo<sup>29</sup>. Esse modelo é qualificado como desastroso por Hornberger (2009) e violento por Maher (2007). Segundo esse modelo a criança chega monolíngue em L1, passa por bilinguismo – como acesso à L2 – e finaliza sua vida escolar monolíngue em L2 em uma total desvalorização, pela escola, dos saberes e das práticas de letramento em sua língua materna.

O modelo de *Preservação Intercultural* pressupõe uma sala de aula cujos alunos são majoritariamente falantes de língua minoritária e terão aulas durante toda a vida escolar tanto na língua dominante como na língua minoritária. Baker (1993) subdivide este programa em *de manutenção* e *manutenção evolutiva*, sendo que no primeiro há uma estabilização da língua que se mantém como língua do lar e no segundo a língua ganha o lugar de língua de ensino e segue “evoluindo”, pois passa a ser equipada para desempenhar tal função.

Por último, o modelo de *Enriquecimento Linguístico por bilinguismo aditivo por programa de imersão* pressupõe que os alunos sejam imersos em salas de aula com uma segunda língua como língua de

---

<sup>29</sup> Prof. Dr. Nicanor Rebolledo em aula ministrada no ano de 2012, em curso na Pós Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de Santa Catarina.

instrução. Esse modelo tem como foco salas de aulas nas quais a maioria dos alunos é monolíngue na língua majoritária.

Este último modelo foi organizado por Baker em quatro programas de ensino, a partir dos objetivos amplos definidos por Ferguson, Houghton e Wells (1977).

Adaptamos a tabela original e acrescentamos informações, buscando com isso construir um panorama mais detalhado dos modelos e programas possíveis para escolas de fronteira.

Todos os elementos que constituem os quadros foram construídos a partir das leituras de Baker (1993) e Appel (1996)<sup>30</sup>. Organizamos os diferentes *Modelos*, em tabelas a partir dos objetivos linguísticos, a saber: Monolíngüismo; Monolíngüismo Relativo/Bilingüismo Limitado e Bilingüismo, aproximando-nos, assim, da estruturação proposta por Hamel.

Entre outros elementos, o quadro 2, a seguir, nos permite observar que o programa também nominado de *Imersão Estruturada*,<sup>31</sup> embora utilize a L1 – minoritária (MI), a L1 não é valorizada e o resultado é o monolíngüismo em L2 – majoritária (MJ), o mesmo acontece com o programa com classes de retirada. O *programa de submersão* [total] sequer admite a L1 (MI) em salas de aula e o *segregacionista* opera no sentido inverso, impedindo o acesso a bens linguísticos e culturais na língua MJ.

O quadro 3 apresenta-nos o programa de *transição* muito similar ao programa de *imersão estruturada* (quadro 2), embora o autor apresente como objetivo linguístico no segundo caso, o monolíngüismo relativo. O programa separatista se assemelha ao segregacionista, porém opera no sentido de super estimar da língua MI, em detrimento da MJ, sendo este tipo de ensino uma opção dos próprios falantes da MI.

---

<sup>30</sup> As nomenclaturas utilizadas para denominar os programas podem sofrer variação, segundo Baker. Por exemplo, os EUA utilizam certas nomenclaturas e o Canadá outras, porém com o mesmo significado. Os programas também podem se subdividir, para além do apresentado aqui.

<sup>31</sup> Termo que embora utilizado pelo autor, deve ser evitado, segundo o próprio Baker (1991).

Quadro 2 – Modelo de Subtração.<sup>32</sup>

TIPO DE PROGRAMA	LÍNGUA DO ALUNO	LÍNGUA DA SALA DE AULA	CONSEQUÊNCIAS	OBJETIVO SOCIAL E EDUCATIVO	OBJETIVO LINGUÍSTICO	OBJETIVOS AMPLOS
Submersão	Minoritária	Língua Majoritária  Nenhuma manifestação de L1 (LM) em sala de aula	A L1(MI) não se desenvolve e é substituída pela L2 (MJ)	Assimilação	Monolingüismo	Criar ideais sociais, políticos e econômicos comuns a todos (uma língua = uma nação)
[Submersão] Por Imersão estruturada	Minoritária	Língua Majoritária  O Professor usa uma forma simplificada da L2 (MJ) e inicialmente pode aceitar contribuições das crianças com L1(MI)	A L1(MI) não se desenvolve e é substituída pela L2 (MJ)	Assimilação	Monolingüismo	Criar ideais sociais, políticos e econômicos comuns a todos (uma língua = uma nação)
[Submersão] Com aulas de retirada / Com Língua Majoritária Protegida	Minoritária	Língua Majoritária [com aulas de ‘saída’ em L2]  Grupos de alunos têm aulas em L2 (LM) para criar condições aos alunos de acompanhar o conteúdo das disciplinas em L2 (LM)	A L1(MI) não se desenvolve e é substituída pela L2 (MJ)	Assimilação	Monolingüismo	Criar ideais sociais, políticos e econômicos comuns a todos (uma língua = uma nação)
Segregacionista	Minoritária	Língua minoritária [forçada, não eleita]  Aulas somente em L1(MI)	A L1(MI) se desenvolve, não há aprendizado de L2 (MJ)	Segregação	Monolingüismo	Manter relação de subordinação entre os falantes de MJ (elite/poder) e MI

<sup>32</sup> A tradução, quando há, é a partir do espanhol e de nossa responsabilidade.



**Quadro 3** – Outros Modelos de Subtração.

TIPO DE PROGRAMA	LÍNGUA DO ALUNO	LÍNGUA(S) DA SALA DE AULA	CONSEQUÊNCIAS	OBJETIVO SOCIAL E EDUCATIVO	OBJETIVO LINGUÍSTICO	OBJETIVOS AMPLOS
Transição	Minoritária	Passa da minoritária à majoritarian  Precoce: A L1(MI) utilizada para acessar a L2 (MJ) até dois anos  Tardia: A L1(MI) utilizada para acessar a L2(MJ) até sexto ano.  40% L1(MI) – 60%L2 (MJ) = Parcial	L1 (MI) substituída por L2 (MJ) gradativamente	Assimilação	Monolingüismo Relativo	Criar ideais sociais, políticos e econômicos comuns a todos (uma língua = uma nação)
Separatista	Minoritária	Língua Minoritária [sem eleição]	A L1(MI) se desenvolve, não há aprendizado de L2 (MJ)	Separação/  Autonomia  Impossibilidade de pluralidade	Bilingüismo Limitado	Não ter a L1 subsumida por L2, como forma de manutenção política, religiosa ou cultural do grupo
Geral com ensino de LE [‘Goteo’]	Majoritária	Língua Majoritária [com aulas em LE]  Disciplina de LE – 30min/dia	A L1(MI) se desenvolve, pouco aprendizado de LE/L2	Enriquecimento limitado	Bilingüismo Limitado  Os resultados, dependendo da motivação são bastante limitados.	Oferecer habilidades linguísticas comerciais

**Quadro 4** – Modelo de Adição<sup>33</sup>.

TIPO DE PROGRAMA	TIPO TÍPICO DE ALUNO	LÍNGUA DA SALA DE AULA	CARACTERÍSTICAS /METODOLOGIA	OBJETIVO SOCIAL E EDUCATIVO	OBJETIVO LINGUÍSTICO	OBJETIVOS AMPLOS
Imersão	C/ Língua Majoritária	Bilíngue [com ênfase inicial a L2/ minoritária]		Plurilinguismo e Enriquecimento	Bilinguismo Biletramento	Acesso a bens culturais em duas línguas; ampliação de capital intelectual/cultural
<b>CARACTERÍSTICAS/METODOLOGIA</b>						
<p>Entrada no Programa:            Precoce: Inserção em classe com L2 (LM) no pré-escolar            Média: Inserção em classe com L2 (LM) no ensino fundamental (anos iniciais)            Tardia: Inserção classe com L2 (LM) no ensino fundamental (anos finais em diante)</p> <p>Tempo de Exposição à Língua:            Total: 100% em L2 (MI) → 80% em L2 → 50% em l2            Parcial: 50% em L2 (MI)</p>						
[Manutenção] Língua Patrimonial Proteção  Manutenção Evolutiva	C/ Língua Minoritária	Bilíngue [com importância em L1/ minoritária]	- Aulas de língua patrimonial [aulas 2,5 h/semana] - L1 (MI) meio de instrução – 50% do período L2 (MJ) lições e tarefas = Parcial	Manutenção plurilinguismo e Enriquecimento	Bilinguismo Biletramento	Resgatar a L1 (MI) ou prevenir a extinção
Dupla Direção/Duas Línguas	C/ Língua Majoritária (parte da sala) e C/ Língua Minoritária (parte da sala)	Minoritária e Majoritária		Manutenção plurilinguismo e Enriquecimento Falantes de MI e MJ integrados em todas as aulas Eliminação ou diminuição de discriminação étnica	Bilinguismo Biletramento	Acesso a bens culturais em duas línguas; ampliação de capital intelectual/cultural; Alteridade
<b>Continua...</b>						

<sup>33</sup> Para educação Bilíngue LIBRAS - Português seria necessário desenvolver um quadro próprio.

TIPO DE PROGRAMA	TIPO TÍPICO DE ALUNO	LÍNGUA DA SALA DE AULA	CARACTERÍSTICAS /METODOLOGIA	OBJETIVO SOCIAL E EDUCATIVO	OBJETIVO LINGUÍSTICO	OBJETIVOS AMPLOS
<b>Continuação</b>						
<b>CARACTERÍSTICAS/METODOLOGIA</b>						
<p>Uma língua = Um período Exposição a cada uma das línguas em dias alternados ou períodos alternados</p> <p>MI meio de instrução MJ meio de instrução</p> <p>Emprega as MI e MJ em lições/tarefas garantindo equilíbrio de assuntos em cada língua Evita-se a alternância de língua em uma aula – buscando-se manter os limites de cada uma Quem domina uma língua ajuda o(s) colega(s) no dia em que sua língua 1 é a de instrução (cooperação e amizade)</p> <p>Quando não há professores bilíngues pode-se ter uma dupla, mas desde que haja comprometimento de ambos com o bilinguismo e multiculturalismo Participação dos pais (pais de MJ podem precisar ser ‘convencidos’) Participação ativa dos pais de MI com seus conhecimentos auxiliando o professor Ambiente Aditivo Bilingue e Multicultural</p>						
Bilíngue Geral	C/ Língua Majoritária	Duas línguas majoritárias	L1 Língua de instrução L2 Inicialmente como Disciplina, mais tarde se converte em língua de instrução e volta a ser Disciplina – juntamente com a instrução – depois de certa apropriação	Enriquecimento As duas ou mais línguas se desenvolvem	Bilinguismo Biletramento	Identidade supranacional Fomento à pluralidade

O *Modelo de Adição* nos oferece quatro programas distintos, todos tendo como objetivo linguístico o bilinguismo. O programa de *Dupla Direção* tem sido o aplicado no Programa Escolas Bilingües e Bidialetais de Fronteira do Uruguai localizadas nos departamentos de Artigas, Rivera, Cerro Largo e Rocha. (BROVETTO, 2007).

Os programas de Manutenção com vistas ao bilinguismo contemplam alunos com L1 (MJ) e um programa para alunos com L1 (MI), dividido em duas subcategorias: a) Proteção e Manutenção Evolutiva. Este último programa é utilizado, por exemplo, para crianças de famílias de imigrantes.

Como varia o funcionamento das línguas, a depender da zona de fronteira, teremos possibilidades de diferentes programas a serem utilizados, em função do perfil do alunado e do *status* das línguas e dos objetivos linguísticos, educacionais, sociais, econômicos, ideológicos/políticos envolvidos.

Na II RTB realizada em Brasília, em junho de 2005, três meses após o início das aulas, as equipes do PEIBF discutiram sobre especificidades do modelo de educação adotado. Uma vez compreendido o grau de conhecimento de L2 e o grau de alfabetização dos alunos em L1 são apresentados e definidos diferentes encaminhamentos de acordo com cada realidade em cada uma das escolas nas quatro cidades (Bernardo de Irigoyen, Dionísio Cerqueira Uruguaiana, Paso de los Libres). Também foram definidos os tipos de exposição em razão do grau de conhecimento de L2 dos estudantes. A saber: Bernardo de Irigoyen - Avançar com conteúdos oralmente em L2; Dionísio Cerqueira -Avanço no uso oral de L2, com possibilidade de introdução de elementos da escrita; Uruguaiana - Sensibilização linguística para desenvolvimento da oralidade; Paso de los Libres - Introdução da escrita e de conteúdos em L2. Para todos os casos, a escrita em L2 deve ser introduzida a partir da terceira série. Também o tempo de exposição e a idade a qual se expõe as crianças às línguas são definidos no planejamento linguístico. A L2 entrava na grade escolar duas vezes por semana através do *cruce* de professores e se realizava aproximadamente 40% do tempo em L2 e 60% em L1, tempo de exposição parcial, portanto.<sup>34</sup>

---

<sup>34</sup>Esse número não foi constante por todo o período, pois problemas relacionados a questões burocráticas/financeiras e também por falta de adesão de todos os professores envolvidos no Projeto. Havia, então, certa oscilação para menos dos 40% de tempo de exposição. Essa oscilação, por vezes, se dava por longos períodos por problemas que vão desde falta de transporte, surto de gripe A, chuvas, calendário escolar não compatibilizado. Essas informações podem ser constatadas na relatoria pedagógica e em informação complementada

Para as equipes bilaterais, embora não explicitado, a língua oficial do país parceiro é tomada como L2 e a língua oficial do país de estudo/trabalho das professoras e dos alunos tomada como a L1 tão somente.

---

em entrevista concedida por responsável pelo PEIBF no MEC. No relato de assessoria de Dionísio Cerqueira em agosto de 2009 haviam acontecido apenas três aulas de *cruce* (entre março e agosto de 2009), sendo duas aulas no Brasil e uma na Argentina e em 2010 não houve aulas no primeiro semestre.



## **6 PROJETO ESCOLAS INTERCULTURAIS BILÍNGUES DE FRONTEIRA**

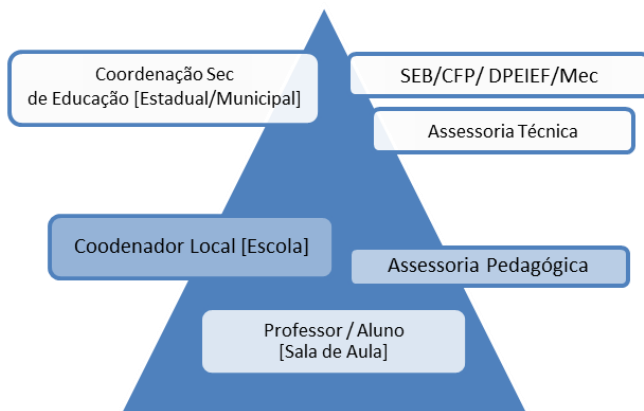
Sendo um Projeto interinstitucional participam do PEIBF escolas municipais e estaduais brasileiras e provinciais e departamentais dos países parceiros.

Em nosso entendimento, houve entre 2004 e 2013 duas diferentes fases de implementação no que diz respeito às instituições executoras. Entre 2004 e 2010, denominamos primeira fase, com assessoria de uma organização não governamental, já mencionada. Após esse período, o MEC dispensou a assessoria da organização e disponibilizou-a para universidades federais<sup>35</sup>. Denominamos período 2011-atualidade de segunda fase.

Em sua estrutura institucional o PEIBF contava com a atuação bilateral dos Ministérios da Educação e suas respectivas equipes técnicas que eram responsáveis pelas assessorias pedagógicas nas escolas. O Brasil, nesse sentido, é exceção, pois o MEC não contava com uma equipe de assessores técnicos e pedagógicos, tendo sido necessário solicitar assessoria externa. Essa assessoria foi realizada até 2010 pelo IPOL - Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística (IPOL), contratada especialmente para assessorar pedagogicamente as escolas, assim como realizar os diagnósticos sociolinguísticos. Além disso, as Secretarias de Educação mantinham um(a) coordenador(a) local e as escolas contavam com um(a) coordenador(a) na escola, além dos professores que se deslocavam ao país vizinho para dar aulas em sua língua nativa. O organograma a seguir busca reproduzir essa estrutura.

---

<sup>35</sup> Atualmente o PEIBF é executado pela UNIPAMPA - Fundação Universidade Federal do Pampa; UFSM - Universidade Federal de Santa Maria; UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande Do Sul; UFPEL - Universidade Federal de Pelotas; UFMS - Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul; UNILA - Universidade Federal da Integração Latino-Americana; UFGD - Universidade Federal de Grande Dourados; FURG - Fundação Universidade do Rio Grande; UFRR - Universidade Federal de Roraima; UFFS - Universidade Federal da Fronteira Sul. Para o ano de 2014, ingressarão: UFAC - Universidade Federal do Acre; UFAM - Universidade Federal do Amazonas; UFPR - Universidade Federal do Paraná; UNIR - Universidade Federal de Rondônia, segundo responsável pelo Projeto no MEC. Embora Dionísio Cerqueira esteja localizada no estado de Santa Catarina a Universidade federal de Santa Catarina não está entre as que participam do Projeto, não pudemos até o momento saber as razões desse fato.

**Figura 11:** Estrutura Geral PEIBF.

Os representantes dos MECs realizavam reuniões técnicas bilaterais (Brasil-Argentina) até 2008 e multilaterais posteriormente<sup>36</sup>. No caso brasileiro, o IPOL também assessorava o MEC tecnicamente e participava das reuniões bi/multilaterais.

A seguir reproduzimos a configuração do quadro técnico no âmbito do MEC brasileiro, o qual tem uma mudança importante no decorrer dos anos.

**Figura 12:** Composição MEC.

MEC (2004)		MEC (2010)	
Secretário da SEB		Secretário da SEB	
Diretor do DPEIEF		Diretor do DPEIEF	
Coordenador Técnico PEIBF	Assessor Técnico (ausente)	vazio	Assessor Técnico (ausente)

<sup>36</sup>O Paraguai e Uruguai passam a participar das reuniões, multilaterais. A Venezuela, embora formalmente participe do PEIBF, não enviava representantes para as reuniões, assim como não implementou ações, com exceção do Diagnóstico Sociolinguístico realizado em 2008.



Os quadros acima demonstram o aparecimento de um vazio institucional do ponto de vista técnico, por não dispor mais o PEIBF de um coordenador no MEC entre o final de 2008 e 2010 e isso afetou a implementação e encaminhamentos toda ordem (estrutural, relacional etc.), demandados pelo Projeto. Pois, como vimos, a coordenação tem como função estabelecer a ligação, a união e a harmonização de todos os atos e todos os esforços coletivos.

Outra característica importante do PEIBF, do ponto de vista institucional, é o fato de que não chegou a ser um Programa Temático ou um Projeto no âmbito de um Programa. Conforme Manual Técnico de Orçamento:

Programas podem ser Temáticos, que expressam e orientam a ação governamental para a entrega de bens e serviços à sociedade. Projetos são Instrumentos de programação utilizado para alcançar o objetivo de um *programa*, envolvendo um conjunto de operações que se realizam de modo contínuo e permanente, das quais resulta um produto ou serviço necessário à manutenção da ação de Governo. (BRASIL, 2013, p. 35-36).

Os Programas e Projetos devem fazer parte do Plano Plurianual (PPA) desenvolvido pelo Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão juntamente com os ministérios executores das políticas públicas e são encaminhados para votação no Congresso Nacional, pois conforme a Constituição Federal em seu artigo 167 “São vedados: I - o início de programas ou projetos não incluídos na lei orçamentária anual;” (BRASIL, 1988, p. 234).

As leis orçamentárias (LOAs) são elaboradas com base em diretrizes oriundas do Programa de Governo. E, é a partir dessas diretrizes que são contemplados, entre outros, os programas temáticos. (BRASIL, 2013, p. 35).

O PEIBF, em nenhum momento, durante a sua primeira fase, esteve proposto e aprovado em PPA, mesmo após sua entrada na agenda do SEM. Contudo, uma vez que necessitava de recursos financeiros foi alocado como uma ação de programas de formação, pois estava na Coordenadoria de Formação da SEB, aproveitando descrições genéricas no PPA.

Temos assim, uma ação de política linguística, que não é uma ação do Estado, em seu sentido *strictu*, pois o legislativo jamais teve a proposta de um Programa ou Projeto de Escolas Bilingues Interculturais

de Fronteira para analisar, do ponto de vista do financiamento. Tampouco é uma ação de governo, no que diz respeito às suas diretrizes políticas, uma vez que o órgão competente não solicitou a formalização dos recursos, junto ao PPA, mantendo o PEIBF, até 2010, à sombra de outros Programas e Projetos.

Essa ausência legal deve-se a pouca eficácia do setor responsável uma vez que conforme Denhardt (2012), para ser eficaz um órgão depende de alguns fatores essenciais, entre eles sustentação externa, ou seja do desenvolvimento de grupos que o apoiem politicamente na sustentação de seu ponto de vista como, por exemplo, de outros órgãos do governo. Outro fator é, ainda, segundo Denhardt, que “[...] o impacto sobre o sistema político varia de acordo com o montante de informação e/ou expertise que possui o organismo.” (DENHARDT, 2012 p.168). Porém, com uma equipe coordenadora nacional no MEC que variou em no máximo dois servidores (chegando a não ter nenhum), não há qualquer condição material e humana de processamento de informação e de formação de expertise.

## 6.1 CIDADES E ESCOLAS

Na Tabela 3 e no Mapa 4 apresentamos as cidades nas quais há pelo menos uma escola (em alguns casos duas) que participou do PEIBF. Tanto a tabela quanto o mapa descrevem como a participação das cidades foi gradual no decorrer dos anos (2004-2010). Entre as participantes no primeiro ano, temos duas escolas brasileiras: Dr.Theodoreto Farias Souto em Dionísio Cerqueira (SC) e CAIC, em Uruguaiana (RS).

Podemos observar o PEIBF teve um grande crescimento em termos de participantes ao longo dos seus primeiros cinco anos, passando de duas para nove cidades e de duas para treze escolas brasileiras e de dois para cinco países participantes. Embora tenha havido crescimento do PEIBF em termos de parceiros, tendo passado de duas zonas de fronteira em 2004 para nove em 2010, o que pode demonstrar a potencialidade do Projeto ao longo do percurso houve paralisações e complicações em diversas cidades e escolas, como, por exemplo, Uruguaiana teve sua retirada solicitada pelo MEC em 2007 e sua saída efetivada em 2009. Por outro lado, passaram a fazer parte mais duas escolas, sendo uma em São Borja e uma em Itaqui.

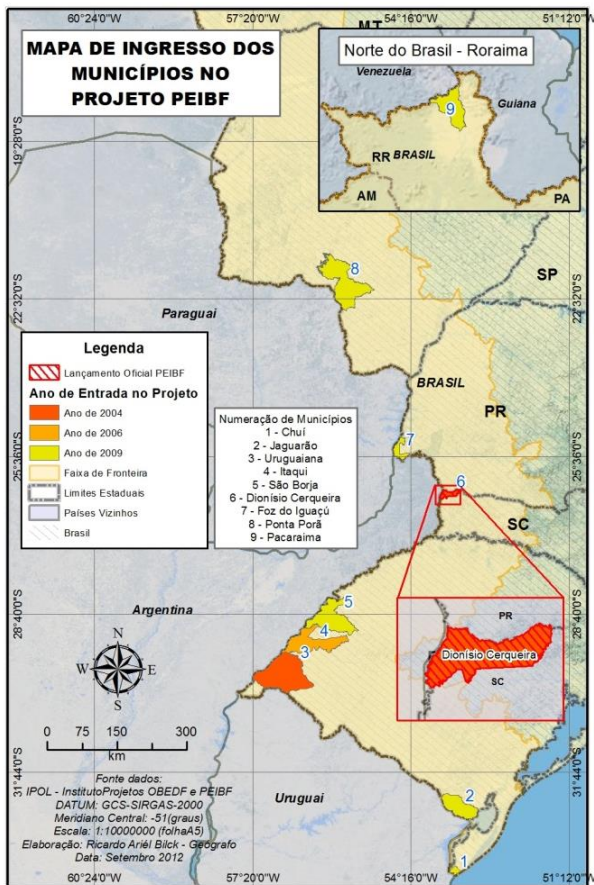
**Tabela 3** - Cidades participantes do PEIBF entre 2004 a 2010.

Ano de Ingresso <sup>37</sup>	Cidade
2004	Dionísio Cerqueira/SC Bernardo de Irigoyen/Misiones  Uruguaiana/RS Paso de Los Libres/Corrientes
2006	Itaqui/RS La Cruz /Corrientes Alvear / Corrientes  Foz do Iguaçu/ PR Puerto Iguazú/ Misiones  São Borja / RS Santo Tomé / Corrientes
2008	Ponta Porã/MS Pedro Juan Caballero/PY  Jaguarão/RS Rio Branco/UY  Chuí/RS Chuy/UY  Pacaraima Santa Helena de Uairén/VE
2009/2010	Sem novas escolas

**Fonte:** Adaptada de IPOL, (2009).

---

<sup>37</sup> Consideramos ano de ingresso o ano em que foram realizadas as primeiras ações: reuniões e/ou diagnóstico sociolinguístico.

**Mapa 4:** Ingresso dos municípios no PEIBF.

Fonte: Bilck (2012)

A Tabela 4 relaciona todas as escolas que participaram entre 2004 e 2010 e nos dá um panorama de quantas turmas participavam do PEIBF em 2010.

Como não temos números exatos sobre a quantidade de alunos envolvidos diretamente no PEIBF, tomamos o número estimado de 9000 alunos participantes, em 2010 conforme OLIVEIRA (2011).

**Tabela 4** - Escolas Participantes do PEIBF entre 2004 e 2010 (primeira fase de implantação).

Fronteira	Cidades	Nº Escolas	Nº Turmas (2009)	Escolas
Brasil – Argentina	Dionísio Cerqueira/SC	1	8	EEB Dr. Theodureto Carlos de Faria Souto
	Bernardo de Irigoyen/Misiones	1	10	Escuela Intercultural Bilingue Nº 1
	Itaqui/RS	1	4	EM Otávio Silveira
	Alvear /Corrientes	1	4	Escuela del Montés (Nº 123)
	Itaqui/RS	1	8	EM Vicente Soles
	La Cruz /Corrientes	1	8	Escuela Gobierno de Tierra del Fuego (Nº 478)
				Escola Municipal Otavio Silveira
				Escuela Nº 123 José Carmelo Belmont
	Uruguaiana/RS*	1	7	Escola CAIC*
	Paso de Los Libres/Corrientes	1	7	Escuela Vicente Verón
	Foz do Iguaçu/PR	1	7	EMEF AdeleZanoto Scalco
	Puerto Iguazú/Misiones	1	7	Escuela Bilingue Intercultural Nº 2
São Borja / RS	3	8?	EMEF Aparicio Mariense* EMEF Ubaldo Sorrilha da Costa EMEF Vicente Goulart Escuela Nº 484 Estados Unidos do Brasil Escuela Nº 554 Josefa Fernandez dos Santos	
			8?	
Brasil – Paraguai	Ponta Porã/MS	1	6	EE João Brembatti Calvoso
	Pedro Juan Caballero/PY	1	6	Escola Defensores delChaco
Brasil – Uruguai	Jaguarão/RS	2	3	EMEF Marcílio Dias EMEF Dr. Fernando Corrêa Ribas
	Rio Branco/UY	2	3	Escuela n. 05 Escuela n. 12
	Chuí/RS	1	2	EMEF General Artigas
	Chuy/UY	1	2	Escuela n. 28 - República Federativa del Brasil
Brasil – Venezuela	Pacaraima*	1	4	EM Alcides da Conceição Lima
	Santa Helena de Uairén/VE	2	4	E.I.B. San Antonio de Morichal E.I.B. El Salto
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>24</b>	<b>111</b>	

\*Os dados referem-se a propostas das escolas, em 2008, para participação de turmas para o ano de 2009.

\* São Borja e Santo Tomé: Os dados necessitam de confirmação.

\*A escola de Uruguaiana e uma das escolas em São Borja deixaram de participar do PEIBF em 2009; Pacaraima não chegou a ser participante ativa.

Fonte: Adaptado de IPOL, (2010).

## 6.2 PLANIFICAÇÃO: PLANEJAMENTO E IMPLEMENTAÇÃO

O planejamento e a implementação são duas faces da mesma moeda, conforme discorremos anteriormente. Assim, no ano de 2004 tem início a implantação do PEIBF com a primeira reunião de planejamento que temos registro. Em dezembro de 2004, antes mesmo da primeira reunião entre os ministérios da educação, na cidade de Dionísio Cerqueira/SC foi realizada reunião entre o IPOL, a 30ª GEREI e o MECyT para as primeiras tratativas de implementação do Projeto na escola Dr. Theodureto e na escuela 604.

Naquela reunião os representantes argentinos destacaram “a importância de se elaborar uma resolução especial para gerir a implantação das escolas bilíngues, tendo levado um modelo de documento<sup>38</sup>, o qual já está tramitando nas instâncias pertinentes [na Argentina]”. Não há nenhuma menção sobre este tema da por parte 30ª GEREI na reunião. Esse assunto será retomado pelo Brasil em 2005, porém até 2010 não havia nenhuma ação implementada nesta direção. Fato que fragilizava o Projeto, em especial as escolas, motivo pelo qual em 2010 o MEC solicitou ao IPOL parecer para formular Nota Técnica para ser enviada ao Conselho Nacional de Educação sobre esta questão.

A primeira reunião que a escola Dr. Theodureto realizou com os pais para apresentar o Projeto data de 22 de fevereiro de 2005. As turmas participantes deveriam iniciar as atividades no segundo semestre daquele ano, porém relatório da assessoria pedagógica datado de maio de 2005 descreve atividades de sala de aula. Logo, o início das aulas não cumpriu com o definido pelas equipes de planejamento. Não foi possível esclarecer os motivos de tal antecipação. Inferimos que seja pela declarada “urgência política” mencionada na reunião de 2004. Qualquer que seja o motivo, a decisão local contrariou o acordado na I RTB.

A implementação do PEIBF pretendia ser gradual no que dizia respeito às séries a serem incluídas no Projeto. Essa foi uma decisão de ordem prática, naquele momento, em razão da necessidade de adequação dos sistemas locais de educação e toda sorte de aparato operacional que um projeto desta natureza exige. (BRASIL, 2008).

Assim, no primeiro ano do Projeto participaram alunos da 1ª série, no segundo ano da 2ª série e assim por diante. Com esse planejamento se poderia projetar que, em 2010, alunos da 1ª a 6ª série participariam do Projeto e uma escola com nove anos escolares levaria

---

<sup>38</sup> Não tivemos acesso ao documento mencionado pela assessoria e tão pouco detalhes sobre seu conteúdo.

nove anos para ter todos os alunos estudando em L2. Mas, não foi o que aconteceu.

A tabela 5 a seguir apresenta a gradação de turmas na escola entre 2005 e 2010.

**Tabela 5** - Gradação de Turmas (Dr. Theodureto Carlos Farias de Souto).

2005 - 1as séries
2006 - 1as séries; 2as séries
2007 - 1as séries; 2as séries; 3as séries
2008 - 1as séries; 2as séries; 3as séries; 4as séries
2009 - 1as séries; 2as séries; 3as séries; 4as séries
2010 - 1as séries; 2as séries; 3as séries; 4as séries

Em 2010 ainda não havia entendimentos pedagógicos, segundo relatoria, nem entre a Argentina e o Brasil e, nem entre o MEC e as escolas envolvidas para o avanço do Projeto. Também não havia estrutura operacional que pudesse viabilizar a participação das séries/anos finais. Em consequência, o processo de progressão estancou na 4ª série escolar. Desse modo, em 2010, a Escola Dr. Theodureto contava com oito turmas da 1ª a 4ª série participando do PEIBF.

### 6.2.1 Documento básico: um modelo de educação bilíngue

Desde 2005 havia o indicativo da necessidade da formulação de um documento que contivesse diretrizes para o PEIBF. Em 2006 os ministérios iniciam a formulação desse documento que tem como objetivo descrever as diretrizes para todas as escolas nas diversas zonas de fronteira envolvidas no PEIBF nomeado “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”<sup>39</sup> (Documento Básico). O planejamento do

---

<sup>39</sup>O título utilizado para o Documento Básico é o que havia sido definido como nome da ação, pela Declaração Conjunta de 2004. Em 2012, o Documento Básico foi reescrito com a participação também do Uruguai e Paraguai e passou a ser nomeado “Modelo de enseñanza común en escuelas de zona de frontera a partir del desarrollo de un programa para la

PEIBF está sintetizado nesse documento que foi construído *post factum* com a colaboração da Comissão Curricular (CC) formada de maneira não formalizada<sup>40</sup>. Além disso, também participaram de sua construção, os professores. Os quais organizaram sugestões em Grupos de Trabalho (Gts) durante o I Seminário do PEIBF que reuniu docentes e gestores de todas as escolas envolvidas de ambos os países, realizado em Foz do Iguaçu/PR, em julho-agosto de 2006.

**Figura 13:** GT do I Seminário PEIBF, em Foz do Iguaçu (PR).



Fonte: IPOL, (2006).

A CC foi criada em 2006 e teve sua primeira reunião em junho daquele ano, um ano e meio após a indicação de sua criação e do início das aulas das turmas partícipes.

---

educación intercultural, con énfasis en la enseñanza de las lenguas predominantes en la región”. O documento de 2012 foi disponibilizado somente na versão em espanhol pelo Mercosul Educacional e nenhuma versão está disponibilizada no portal do Mec, na internet, até esta data.

<sup>40</sup> Comissões formalizadas são instituídas através de portaria ministerial, publicadas em DOU, o que não ocorreu no caso da Comissão Curricular. Importa-nos fornecer essa informação por dois motivos: i) para justificar a flutuação de membros nas reuniões e ii) para que não se perca de vista que as atribuições da CC não estavam formalizadas.



Na primeira reunião com a participação de representantes das secretarias de educação dos três estados brasileiros envolvidos no Projeto naquele momento, a saber, Santa Catarina, Paraná e Rio Grande do Sul e da província de Misiones e Corrientes (AR), sendo o estado de Santa Catarina representado pela Secretaria Estadual e os outros dois estados por Secretarias Municipais (São Borja, Itaqui e Uruguaiana/RS e Foz do Iguaçu/PR), além de presentes representantes do Ministério de Educação, Ciência y Tecnología da Argentina, do Ministério da Educação do Brasil. Participaram da primeira reunião também um representante da escola da zona de fronteira Dionísio Cerqueira/SC - Bernardo de Irigoyen/Misiones e referentes pedagógicos argentinos no PEIBF e um representante do IPOL.

Em um intervalo de três meses a CC se reuniu duas vezes, sendo uma em junho e uma em setembro de 2006, respectivamente em Puerto Iguazú, província de Misiones, e Foz do Iguaçu, estado do Paraná. Todas as demais discussões da CC foram realizadas virtualmente através de grupo de discussão no *yahoogroups*.

Antes disso, o *Plano Operativo diciembre 2004 – diciembre 2005*, anexo IV, da Ata da I RTB realizada em fevereiro de 2005, havia indicado a constituição de uma Comissão Curricular. A CC tinha como objetivo:

[...] formular conjuntamente uma metodologia para a construção da proposta curricular do Programa Escolas Bilíngües de Fronteira que sirva de **diretriz/parâmetros para a formulação dos Planos Político-Pedagógicos das Escolas-Espelho** envolvidas. Esse documento servirá para **balizar as ações dos ministérios no que tange à gestão e a expansão** do programa de educação em áreas de fronteira. (RELATÓRIO..., 2006, não paginado, grifo nosso).

e era composta por representantes do Ministério de la Educación Ciencia y Tecnología argentino (MECyT) e MEC. Uma comissão bilateral, portanto.

Na segunda reunião, realizada três meses após a primeira, a ata não menciona representante do estado de Santa Catarina. Os demais permaneceram.

São, nesta reunião, definidos os pontos que precisam ser discutidos e acordados para a plena implementação do PEIBF, a saber, aspectos políticos, pedagógicos, culturais e linguísticos. Deteremo-nos em alguns itens dos dois últimos aspectos.

a) Objetivos Culturais discutidos, segundo relatório, são denominados “O lugar da chamada cultura nacional e suas relações com as culturas locais”. Entendemos que esse é um ponto nevrálgico na constituição de uma proposta bilateral, uma vez que, a posição marcada das duas nações nas respectivas leis nacionais sobre Educação revelam a forte utilização da escola como lugar de constituição da identidade nacional, sendo as demais identidades – indígena e rural – presentes nas leis, tomadas como periféricas. Claramente a discussão sobre identidades e cultura é um ponto fundamental para a construção de um programa de integração cultural.

Nesse sentido, Oliveira (2006) afirma que há quatro conceitos que precisam ser considerados na relação entre línguas e Estado, a saber: cultura, identidade, nacionalidade e cidadania. A *cultura* seria algo vivido de maneira inconsciente, é um modo de fazer coisas cotidianas, de estar no mundo. A *identidade* é consciente e fruto de uma intervenção explícita, pois é construída a partir de eleição e projeção de alguns elementos culturais. Assim, é cultural, por exemplo, responder à chamada realizada pela professora com a resposta “presente”, embora se possa responder “eu” quando se está na faculdade ou simplesmente erguer a mão. Logo no Brasil, assume-se que se responde a chama com um “presente”, ou seja, é um elemento cultural. Por outro lado, é identitário gostar de futebol, de carnaval, falar português, pois é o conjunto de elementos “eleitos”<sup>41</sup>. Sempre que alguém reunir certos elementos “eleitos”, ou seja que são conseqüentes da imersão do sujeito ao contexto, terá certa identidade. Os acima, por exemplo, identificam ser brasileiro. *Nacionalidade* é uma identidade, conforme a que acabamos de descrever, há outras, é claro, que são acionadas conforme o contexto: aluno x professor; mulher x homem. A nacionalidade pretende ser, nas palavras de Oliveira (2006) “uma identidade que reclama soberania”. Assim, a nacionalidade brasileira e argentina são identidades construídas e como tal convivem com outras, como a fronteiriça, por exemplo.

Finalmente, o conceito de *cidadania* define a relação do sujeito com o Estado, seus direitos e deveres. Quando lemos na carteira de identidade: ‘nacionalidade’, esse item se refere à cidadania, tal qual estamos nos referindo aqui, pois nacionalidade é uma identidade, conforme a Sociologia, mas é a relação do sujeito com o Estado, conforme o Direito.

O fomento da formação da identidade nacional na lei argentina

---

<sup>41</sup> Os exemplos são de responsabilidade da mestranda.

26.206 parece que pode ser considerada como um propulsor para ações que pretendem igualdade, descritas na lei argentina e na brasileira; porém, equidade e igualdade não pode ser tomadas como sinônimos.

b) Sobre os objetivos linguísticos, discutidos pela CC, destacaremos os itens “Os modelos de comunicação da fronteira” e “O lugar de cada uma das línguas nos Projetos e o lugar do ensino formal-sistemático” por nos parecer estar vinculados.

A fronteira é um lugar de circulação de línguas maternas diversas e segundas línguas. A definição de L1 pode envolver outros fatores, além do utilizado pelas equipes do PEIBF, tais como a língua da mãe, a do pai, as línguas de outros familiares, a da comunidade, a adquirida primeiro, a língua com a qual se estabelece uma relação afetiva, a língua do dia-a-dia, a língua de melhor *status* para o indivíduo, a que ele melhor domina, a língua com a qual se sente mais a vontade. (SPINASSÉ, 2006; ALTENHOFEN, 2004)

Por L2 estamos tomando a língua adquirida e/ou aprendida de maneira não formal, tal qual a materna no contato com um falante nativo, e utilizada amplamente nas relações sociais e cotidianas do não-nativo. A L2 não está em contraponto com a L1 por ser uma língua que se aprenda depois de a primeira, mas sim em razão de desempenhar um papel institucional e social na comunidade, conforme Ellis (1986 apud SPINASSÉ 2006, p. 6) “[...] *the language plays an institutionall and social role in the community*”<sup>42</sup>.

O documento básico define a interculturalidade e o bilinguismo, nas orientações curriculares desenhadas pela CC, como:

**- Interculturalidade**

A construção das identidades da criança nas diversas culturas presentes na região e na relação com dois Estados Nacionais; **tolerância e abertura para a aprendizagem dos diversos modos de ser.**

**- Bilinguismo**

**Relações de compreensão e produção em duas línguas** – espanhol e português – e relação de respeito para com as diversas línguas / variedades linguísticas presentes na região. Tolerância para com os vários modos de falar e prática de alternâncias de código.

---

<sup>42</sup> “[...] a linguagem desempenha um papel institucional e social na comunidade. (tradução nossa).

A segunda reunião da CC se deteve nos procedimentos para a construção de um currículo bilíngue e intercultural, tais como o enfoque no planejamento conjunto, como fundamental para a metodologia pedagógica proposta (ensino via projetos de aprendizagem); deliberação sobre a necessidade de as formações continuadas serem conjuntas (organizadas e executadas por ambos os países); e alguns procedimentos de fomento por parte do Ministério da Educação dos dois países, tal como envio de documentos<sup>43</sup> para leitura nas escolas a fim de auxiliar na construção dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) nas escolas, partindo da experiência vivida até aquele momento.

Também na segunda reunião apresenta-se a necessidade de definição de que tipo de documento que a CC irá produzir e há dificuldade em realizar essa definição que advém parece-nos da instabilidade da CC, em função de seu estatuto informal e, portanto, da pouca clareza de suas possibilidades e legitimidade.

Então, uma indagação seria: Qual é o objetivo da CC? Em princípio se poderia supor que o objetivo definiria o tipo de documento a ser produzido. Porém, há um senão: considerando que a CC não é institucionalizada, que poderes tem para definir diretrizes e metas? Seria, então, uma carta de recomendação ao Conselho Nacional de Educação, no Brasil, e ao Consejo Federal de Educación, na Argentina? Essas questões são feitas considerando que, segundo nota de rodapé da ata da II RTB, afirma que

[...] trata-se de construir um quadro curricular de referência para o Programa de escolas de fronteira, e que cada par de escolas-espelho vai construir o currículo escolar a partir da sua experiência e desse quadro [curricular] estabelecido pelos ministérios de educação dos dois países. (RELATÓRIO..., 2006, p. 3).

A pergunta que se coloca é: o quadro curricular de referência – Documento Básico, de 2008: ampara-se em que instrumento legal e projeta-se de que maneira no PEIBF? Ou seja, qual a sua legitimidade no âmbito escolar? Essa indagação se reforça pela afirmação do MEC que se coloca desde a primeira reunião afirmando que não seu papel produzir diretrizes curriculares que esta é uma atribuição é do CNE.

Um das frentes de discussão da CC organizou a versão preliminar do Documento Básico que pelo seu caráter *post factum*<sup>44</sup> contém as

<sup>43</sup> O relatório produzido na reunião não explicita a quais documentos se refere.

<sup>44</sup> Pós feito.

diretrizes que organizam o PEIBF desde o início de sua implantação, incorporando as práticas das escolas e o delineamento realizado pelas reuniões técnicas bilaterais. O Documento Básico foi publicado em 2008, ou seja, dois anos após o I Seminário.

Para esse estudo copilamos<sup>45</sup> seus pontos norteadores, a saber, os aspectos do modelo de educação adotado:

- a) **Escolas espelho** – significa dizer que a unidade básica de trabalho são pares de escolas, uma brasileira e uma do país parceiro que trabalham juntas, formando uma unidade operacional.
- b) **Planejamento conjunto** – significa dizer que o planejamento das atividades do PEIBF nas escolas será realizado conjuntamente pelos docentes, envolvidos dos dois países.
- c) **Cruce<sup>46</sup> de professores** – significa dizer que os docentes de ambos os países irão atravessar a fronteira para dar aulas *em* sua língua materna para alunos do país parceiro.
- d) **Formação Conjunta** – significa dizer que a Formação Continuada dos docentes será realizada com vistas ao aprofundamento sobre o entendimento e reflexão sobre metodologia pedagógica aplicada no PEIBF, além de aspectos relevantes para o PEIBF tais com interculturalidade e bilingüismo e será proposta de maneira conjunta pelos assessores de ambos os países e realizada com todos os professores no mesmo espaço e dia previamente acordados, proporcionando para além dos conteúdos mais um espaço de contato entre os docentes.
- e) **etodologia de ensino via projetos de aprendizagem** – significa dizer que as turmas participantes do PEIBF não teriam mais aulas por disciplina e que haveria um projeto com tarefas a serem realizadas em português e em espanhol. O projeto de aprendizagem de cada turma que organizaria os conhecimentos. **Curriculum post factum** – significa dizer que os conteúdos não são definidos *a priori* e que se registra o que os alunos aprendem (sejam conteúdos informacionais e operacionais) durante

---

<sup>45</sup> A descrição do significado de cada proposição, nesta dissertação, é adaptada do Documento Básico e parcialmente de nossa responsabilidade.

<sup>46</sup> *Cruce* de professores, termo cunhado pelas professoras argentinas participantes do PEIBF.

o processo, produzindo, um rol de conhecimentos em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais de cada país e com as determinações do Desenvolvimento Curricular Comum Argentina-Brasil. Os conteúdos atitudinais não são mencionados no Documento Básico.

- f) **Avaliação por port-fólio** – significa dizer que a avaliação se dá pela seleção de amostras do processo que reflitam a trajetória de aprendizagem que permite avaliação qualitativa.
- g) **Modelo de educação bilíngue** – do ponto de vista da exposição, significa dizer que a carga horária de exposição dos alunos à segunda língua teria variações na sua aplicabilidade, de acordo com a estrutura organizacional de cada escola envolvida, havendo assim escolas de “tempo integral – carga horário com 6h/semanais em L2”, em “contra-turno – não há menção a carga horária, infere-se 6h/semanais em L2” e “turno único – 5/h semanais em L2 com possibilidade de expansão para 6h/semanais”. (BRASIL, 2008).

Durante todo o período de 2005 a 2010 todas as escolas buscaram trabalhar com sua par/espelho e o Documento Básico apresenta o seguinte sobre esse trabalho conjunto.

Este modelo não é a justaposição de dois currículos nacionais nas escolas envolvidas, mas uma série de acordos e negociações que os sistemas escolares envolvidos realizam dentro de um quadro comum estabelecido num primeiro momento nas reuniões técnicas bilaterais e mais recentemente pelos trabalhos da Comissão Curricular do Programa (sic). (ARGENTINA/BRASIL, 2008, p. 19)

Considerando que cada escola atua de acordo com o sistema de ensino de seu país, apresentaremos uma leitura comentada das leis nacionais de educação do Sistema de Educação brasileiro e argentino e, em seguida, uma leitura comentada de algumas das discussões previstas no âmbito da Comissão Curricular buscamos compreender o que cada uma das leis nacionais de educação preconiza quais os pontos de convergência e quais os pontos de divergência e o que isso significaria para a construção dos parâmetros e diretrizes que pretendia fornecer a Comissão Curricular.

## 6.2.2 Lei de Diretrizes e Bases

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1996 (constantemente atualizada pelo órgão competente) está no topo da pirâmide do sistema de educação brasileiro. Também fazem parte da estrutura do sistema educação os Referenciais Curriculares para Educação Infantil: as Diretrizes para Educação Básica; as Diretrizes para Educação Fundamental; os Parâmetros Curriculares Nacionais e estaduais (por disciplina) e Projeto Político Pedagógico da(s) escola(s) (PPP), conforme item I do Artigo 12 da LDB. A seguir da LDB está o Plano Nacional de Educação, no qual, conforme Artigo 9, cabe à União:

IV- estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que **nortearão os currículos** e seus conteúdos mínimos, **de modo a assegurar formação básica comum.** (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Chamamos a atenção para que a formação básica (de base) que é comum; as leis somente nortearão os currículos, não o construirão ou o definirão. Segundo artigo 1 da LDB, 1996,

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL, 1996).

Para a LDB, a educação se realiza em vários âmbitos, mas o parágrafo 1 do mesmo Artigo deixa claro que a Lei se refere tão somente à educação escolar. E, conforme poderemos inferir das palavras de Lino (2008) em publicação organizada pelo Ministério da Educação (Indagações sobre o Currículo, MEC, 2008), a educação, referida no Artigo 1 da LDB, pode ser entendida como conhecimento e à Escola cabe ensinar o conhecimento escolar.

Considerando as diretrizes que objetivam a identidade nacional, no caso da lei argentina, e que colocam as características regionais como elemento periférico, atribuindo-lhe somente a função de vir enriquecer a base nacional, no caso das Diretrizes da Educação Fundamental

brasileira (Art. 15), podemos ter como resposta à primeira pergunta que o conhecimento escolar é recortado do mundo, ou seja, não está em nenhum lugar fora dos muros da escola. A resposta à segunda pergunta poderá ser de que o papel principal de um currículo voltado para conhecimentos escolares com metas e conteúdos padrão é o de prover uma estrutura que possibilitará um sistema nacional de avaliação que por sua vez é uma poderosa ferramenta de classificação e exclusão de alunos, pais, professores e escolas, de acordo com os estudos de Michael W. Apple sobre avaliações da mesma natureza nos EUA<sup>47</sup>.

Pareceu-nos importante fazer essa reflexão, pois ela coloca em perspectiva se haveria possibilidades, a partir dessa posição, da construção de um currículo intercultural e bilíngue para escolas em zona de fronteira, isto é, um currículo compartilhado, conforme proposto pela CC, definido nacionalmente e abarcando duas identidades nacionais, incluindo-se aí fatores linguísticos como as interlínguas e, sobretudo, sem desprezar que se trata de escolas imersas em caldo cultural diferenciado por suas características sociolinguísticas.

Começemos observando que um ponto bastante relevante para nosso estudo é o fato de os princípios da educação no Brasil sejam o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (LDB, Artigo 3, item III). Outro item que nos chama a atenção é o XI do mesmo Artigo que explicita “a garantia à vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as **práticas sociais**”(grifo nosso), porém em um contexto específico, pois o Artigo 28 explicita essas possibilidades de educação somente para a zona rural, conforme itens abaixo:

- I- conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL 1996).

Se ampliarmos o olhar a partir dos itens do Artigo 28, poderemos visualizar uma aplicação que demandaria uma nova modalidade prevista em Lei, é claro, para a Educação na fronteira, uma vez que, como na Educação para zona rural, há uma gama de especificidades dadas as condições sociolinguísticas, socioculturais e socioeconômicas, tais como

---

<sup>47</sup> Para saber mais ver: Apple, (2008).



a necessidade muitas vezes de um calendário próprio em função de atividades comerciais, agrícolas, datas comemorativas, fuso horário (se levarmos em considerações que há fronteiras nas quais os alunos moram em um país e estudam no outro), bem como a capacitação dos profissionais da educação em função da natureza da fronteira, por exemplo.

Pensando na articulação com o entorno social e no método pedagógico utilizado no PEIBF, a LDB dá autonomia aos estabelecimentos de ensino quando determina no Artigo 12 que, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

- I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;
- VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;

Outro Artigo que fundamentaria a proposta metodológica do PEIBF (ensino via projetos de aprendizagem) é o 23, parágrafo 2, conforme abaixo:

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, **ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.**

§ 2º O calendário escolar deverá **adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas**, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei. (grifo nosso)

Também reforçada pelo Artigo 26:

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

Até o momento conseguimos fundamentar minimamente a proposta de ensino intercultural bilíngue em zona de fronteira com os Artigos expostos, porém há uma restrição que julgamos nos parece

importante de ser considerada para a realidade da fronteira. Diz respeito à especificação da língua de ensino no ensino fundamental presente na LDB é a língua portuguesa. O parágrafo 3 do Artigo 32, que dispõe:

§ 3º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Ou seja, menciona tão somente a língua materna de comunidades indígenas, o que nos faz inferir que, para a LDB, ou todas as demais comunidades – inclusive as fronteiriças – teriam o português como língua materna ou que, caso tenham outra língua materna, não lhes é facultado o direito do ensino nela.

Essa é a restrição mais importante para a zona de fronteira quando há alunos outra língua materna que não o português, como por exemplo, em Ponta Porã (MS) fronteira com Pedro Juan Caballero (Paraguai).

### 6.2.3 Ley Nacional de la Educación

A Ley Nacional de la Educación 26.206 promulgada pelo Estado argentino em 2006 no artigo 2, diferentemente da LDB, trata o conhecimento separadamente de educação:

ARTÍCULO 2º.- La educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado. (ARGENTINA, 2006).

Nas disposições gerais da referida lei há dois Artigos que tratam da nacionalidade.

ARTÍCULO 3º - La educación es una prioridad nacional y se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, **reafirmar la soberanía e identidad nacional**, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación. (grifo nosso).

ARTÍCULO 5º - El Estado Nacional fija la política educativa y controla su cumplimiento con la

finalidad de **consolidar la unidad nacional, respetando las particularidades provinciales y locales.** (grifo nosso).

Porém, o Artigo quinto abre o espaço para as particularidades locais e provinciais, o que favorece uma política específica para a fronteira.

No capítulo II, Artigo 11, que versa sobre os objetivos da política educativa nacional, o item 'd' reforça mais uma vez a ideia de identidade nacional, mas considera que devem ser preservadas particularidades, e ainda mais reforçada a ideia de integração regional, conforme abaixo:

- d) Fortalecer la identidad nacional, **basada** en el respeto a la **diversidad cultural** y a las **particularidades locales**, abierta a los valores universales y a la **integración regional y latinoamericana.** (grifo nosso).

O sistema educativo prevê oito modalidades de ensino, sendo um deles intercultural bilíngue, porém tal modalidade refere-se às restringe-se a línguas indígenas, como se pode observar em todo o capítulo XI, da lei 26.206. Lembramos que havia mais de um ano que o PEIBF estava em implantação quando a referida Lei foi aprovada e ainda não consta nenhuma menção à educação bilíngue em zona de fronteira nessa nova lei.

No que diz respeito às propostas pedagógicas, somente o capítulo que trata da educação rural traz orientações, sendo elas:

ARTÍCULO 49 - [...] destinada a garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria a través de formas adecuadas a las necesidades y particularidades de la población que habita en zonas rurales. [...]

ARTÍCULO 50 - Son objetivos de la Educación Rural:

- a) Garantizar el acceso a los saberes postulados para el conjunto del sistema **através de propuestas pedagógicas flexibles que fortalezcan el vínculo con las identidades culturales y las actividades productivas locales.** (grifo nosso).

Além disso, o mesmo Artigo 50 considera que a flexibilidade deve se dar para fortalecer o vínculo com as identidades locais. Aqui

claramente temos as condições que estão presentes no contexto fronteiriço. Tal como a lei brasileira, a educação rural é a que mais nos faz visualizar, como parâmetro, a possibilidade de um ensino diferenciado para a região em questão, ainda reforçado, no que diz respeito à metodologia de ensino e à organização escolar, no item 'c' do mesmo Artigo:

c) Permitir **modelos de organización escolar adecuados a cada contexto**, tales como agrupamientos de instituciones, salas plurigrados y grupos multiedad, instituciones que abarquen varios niveles en una misma unidad educativa, escuelas de alternancia, escuelas itinerantes u otras, que garanticen el cumplimiento de la obligatoriedad escolar y la continuidad de los estudios en los diferentes ciclos, niveles y modalidades del sistema educativo, **atendiendo asimismo las necesidades educativas** de la población rural migrante (grifo nosso).

Há um ponto que talvez seja um dos mais relevantes presentes nas leis, referente à igualdade e equidade. Dispõem as leis.

Art. 2º São diretrizes do Projeto de lei PNE - 2011/2020:

III - superação das desigualdades educacionais;  
X - difusão dos princípios da equidade, do respeito à diversidade e a gestão democrática da educação. (BRASIL, PNE, 2010)

ARTÍCULO 11 - Los fines y objetivos de la política educativa nacional son:

a) Asegurar una educación de calidad con igualdad de oportunidades y posibilidades, sin desequilibrios regionales ni inequidades sociales. (ARGENTINA, Ley 26.206, 2006).

Segundo Kalantzis e Cope (2000), para alcançar a equidade é preciso considerar as diferentes vivências dos estudantes; assim, para os autores, as oportunidades não são equânimes, mas se equivalem. Para isso, a formulação de políticas educacionais precisa considerar as desigualdades, as diferenças e as idiosincrasias de cada grupo e em um nível micro de cada estudante.

Pelo exposto, entendemos que as condições para a implementação de modalidade de Educação Bilingue Intercultural para zona de Fronteira, do ponto de vista da legislação, estão postas e oferecem as bases para proposições de projeto de lei que contemple tal modalidade. Além disso, as condições para a viabilização do sujeito/cidadão autônomo preconizado pelas leis de educação são altamente favoráveis em contextos bilíngues e interculturais.

#### **6.2.4 Escolas-Espelho**

No que diz respeito às especificidades de tempo, há incompatibilidades práticas para o trabalho conjunto, tais como o calendário de cada escola, incluindo-se início e término dos anos letivos, e, feriados. Também de horários, quando no Brasil inicia-se em outubro o horário de verão cria uma diferença de fuso horário que necessita de ajuste.

O Documento Básico menciona que “há uma caminhada de médio prazo até que se possa pensar tanto em um modelo comum compartilhado quanto em um calendário único [...]” (BRASIL, 2008, não paginado). Salientamos que já havia três anos que o PEIBF estava em implantação sem contemplar um calendário favorável às práticas conjuntas, a saber: planejamento conjunto; *cruce* com vistas ao um modelo de educação bilíngue; metodologia de ensino por projetos de aprendizagem conjuntos.

#### **6.2.5 Metodologia de Ensino por Projetos de Aprendizagem**

A metodologia de “ensino por projetos de aprendizagem” (EPA) utilizada no PEIBF atua no sentido de proporcionar o trabalho conjunto. Essa metodologia se ancora na concepção de construção do saber a partir de pesquisa realizada pelo aluno, orientada pelo professor e, sobretudo, no fato de que o objeto da pesquisa/projeto de aprendizagem deve partir do interesse do aluno. O interesse, por sua vez, poderá surgir a partir de tantas e variadas motivações objetivas e subjetivas ao sujeito.

Desde a primeira reunião entre os ministérios está o embrião da proposta metodológica a ser adotada. Conforme Ata da I RTB (Argentina- Brasil),

Como os projetos [de aprendizagem] são variados, a

base curricular comum se refere muito mais aos processos de intelectualização dos alunos e ao modo como tratam dos objetos de conhecimento. (RELATÓRIO..., 2004, p. 12).

Assim, quando em junho de 2005, por ocasião da II RTB, a equipe argentina apresentou a *Propuesta de Desarrollo Curricular*, na qual consta o item Didáctica de segundas lenguas: “La segunda lengua y contenidos curriculares. Proyectos y tareas”, os ministérios discutiram sobre o Ensino por Projetos que na proposta argentina se apresentava a partir de eixos (áreas do conhecimentos associadas a temas) definidos previamente e sobre o Enfoque Baseado em Tarefas distintamente. As equipes concluíram que todos os eixos podem estar em todos os EPA, assim, os projetos de aprendizagem do PEIBF seriam organizados em torno da pesquisa realizada pelos alunos.

O relatório da II RTB define que,

Não haveria necessidade de estipular eixos *a priori* dentro dos quais os projetos se moveriam. Apenas, com o objetivo de desenvolvimento curricular, será necessário ao professor planejar quais informações e habilidades a ação pedagógica visa desenvolver nos alunos num dado momento, e depois registrar adequadamente o andamento do projeto para que se obtenha o ‘*Currículo Post-Factum*’. (RELATÓRIO..., 2005, p. 15).

Uma vez determinada a metodologia do ensino, as equipes definiram que os projetos seriam bilíngues conduzidos por duas professoras, uma brasileira e uma argentina (tanto na escola brasileira como argentina). E, para que houvesse integração das atividades constituintes do EPA, as professoras fariam o planejamento conjuntamente.

A utilização dessa metodologia no âmbito do PEIBF prevê que os professores/orientadores devem conduzir os EPA de modo que possam contribuir para a construção/fortalecimento do bilinguismo e da interculturalidade. As aulas não devem ser **de** língua e sim **na** L1 do professor, considerada L2 dos discentes.

A pesquisa, na perspectiva adotada, não é uma tarefa reduzida a encontrar uma resposta – que invariavelmente está pronta em algum lugar – e sim que o aluno construa a(s) resposta(s).

Walqui e Galdames, propõem *projetos de aula* como estratégia de

ensino de espanhol, como L2, para alunos cuja língua materna é indígena e define-os como

Una estrategia pedagógica caracterizada por la planificación, puesta en marcha y evaluación colectiva de un conjunto de actividades, en torno a un tema, problema o idea surgida de los alumnos, con el fin de alcanzar un determinado objetivo, **de acuerdo a sus necesidades e intereses**. (WALQUI; GALDAMES, 20--, p. 234, grifo nosso).

Assim, o aluno precisará mais do que acesso a informações para construir sua resposta (ou várias respostas) para o problema proposto. Ele precisará de um conjunto de instrumentos que o permita instalar um “percurso de pesquisa” que permita construir conhecimento.

Logo, se “construir”, “percorrer” indicam movimento, é preciso de um disparador eficaz. Em geral, as pesquisas escolares se organizam por temas e invariavelmente buscam dar conta de conteúdo previamente definido no currículo. Um tema oferece demasiadas possibilidades e nenhuma direção. Imagine-se uma pesquisa sobre o tema “a cidade de Bernardo de Irigoyen” ou mesmo as grandes pesquisas científicas tais como sobre “a cura do câncer”; nenhuma das duas pesquisas sairia do lugar se não fizermos perguntas sobre o tema. O que se quer saber sobre o tema? Essa questão desloca a ideia de que o tema dispara a pesquisa, pois qualquer tema tem potencial para ser pesquisado, mas só a pergunta coloca a pesquisa verdadeiramente em marcha.

O EPA proposto pelo IPOL para o PEIBF, apoiou-se, sobretudo, nos trabalhos de Pedro Demo, que tem a primeira edição do livro “Pesquisa, Princípio Científico e Educativo” publicado em 1996, com inúmeras edições até o momento. O texto de Demo trata essencialmente de desmistificar a ideia de que pesquisa se faz somente na academia onde os ritos da pesquisa são dominados por alguns. Propõe que a pesquisa seja “cotidianizada, como processo normal de formação histórica das pessoas e grupos”. (DEMO, 2006, p. 9) Considerando a educação, propõe que a elaboração própria seja a atitude de aprender substituindo a escuta passiva. A proposta de Demo está ancorada em suas publicações que versam sobre construção científica em ciências sociais desde 1985.

No Brasil, iniciativas como os cursos de formação de professores indígenas, no Alto Rio Negro/AM, utilizam desde 1999 o EPA, através de assessorias do IPOL. Pois, foi identificado pela equipe de formadores que os professores indígenas precisavam ser geradores do seu projeto

educacional e isso significava que não era possível transmitir [simplesmente] os conteúdos a eles. (OLIVEIRA, 2004). Atualmente a licenciatura indígena da Universidade Federal do Amazonas - Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável é totalmente baseada em ensino por projetos de aprendizagem.

Além dessa experiência, o IPOL foi partícipe da construção do modelo de educação da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Secretaria Municipal de Florianópolis/SC. Uma proposta totalmente inovadora para EJA, que tinha como precedente as classes de aceleração, isto é, classes que contemplam alunos com desajuste de idade/série, em escolas do município, e, que propiciou a inclusão de alunos, antes desacreditados da possibilidade de se tornarem letrados, no sentido escolar do termo<sup>48</sup>.

Segundo, Demo (1998 apud Maciel, 2005, p. 5), os pressupostos para a educação através da pesquisa são: a convicção de que a educação pela pesquisa é a especificidade mais própria da educação escolar e acadêmica; o reconhecimento de que o questionamento reconstrutivo é o cerne do processo de pesquisa; a necessidade de fazer da pesquisa, atitude cotidiana no professor e no aluno; a definição de educação como processo de formação da competência histórica humana.

Para tal, a atividade precisa estar impregnada de verdade no seu fazer, pois, caso contrário, conforme o exemplo de Kleiman (2007),

[...] não [são] raros os relatos de atividades escolares que envolvem escrever uma carta de reclamação ou reivindicação a alguma autoridade, na qual cada um dos alunos, individualmente, faz a sua própria carta, em vez de unirem os esforços para produzirem coletivamente uma carta assinada por todos os membros da turma ou um abaixo-assinado da comunidade (escola, bairro, cidade) a que pertence a turma. Isso porque, **mesmo focando um problema relevante para a cidadania e para a vida cívica, não era a resolução do problema - conseguir que o governo atendesse à reivindicação - o objetivo da atividade, mas, simplesmente, a aprendizagem do gênero carta argumentativa ou reivindicatória.** (KLEIMAN, 2007, p. 5, grifo nosso).

Geraldi (2010) corrobora essa percepção, pois para este autor a

---

<sup>48</sup> Experiência relatada no livro Interesse, Pesquisa e Ensino: Uma equação para a Educação escolar no Brasil. (OLIVEIRA, 2004).



resolução de problemas está no centro do modelo de escola que o autor propõe, sendo que para Geraldi,

Um modelo de escola que centre seu ensino nas práticas, aberto a aprendizagens, sem definição prévia dos pontos de chegada, **valorizando muito mais o processo do que o produto**, trata de forma diferente a presença do texto na sala de aula. Enquanto aquele que centra fogo no ensino da pergunta, diante de um texto, “o que farei com este texto?” para explicá-lo e dele extrair seu sentido que aí já está; aquele que toma a aprendizagem como um ponto de partida vai se perguntar “para que este texto?” [...] **Do ponto de vista da produção textual, não se trata simplesmente de redigir um texto sobre determinado tema, mas de dizer algo a alguém a propósito de um tema.** (GERALDI, 2010, p. 78, grifo nosso).

Para não perdemos de vista o aspecto educativo da pesquisa a qual estamos nos referindo, entendemos que as professoras (brasileira e argentina), além trabalhar com a compreensão sobre o imbricamento de várias áreas do conhecimento as quais são necessárias para responder a pergunta da pesquisa, também proporcionariam ao seu aluno a possibilidade de uma posição diante do conhecimento, de maneira a percebê-lo como complexo.

Ao longo do processo de implementação da metodologia no PEIBF as equipes desenvolveram instrumentos para organização do trabalho dos professores, entre eles uma ficha na qual era possível explicitar os tipos de conhecimentos proposto e construídos pelos alunos, uma vez que a avaliação passa a ser processual e o *curriculum post factum*.

Segundo o instrumento, o aprendizado poderá ser de três ordens: i) *operacional*, relativo a procedimentos que vão desde como organizar uma estratégia de trabalho até como se manuseia ou se lê objetos de conhecimento, tais como gráficos ou como se constrói um questionário, por exemplo; ii) *atitudinal*, relacionado às atitudes sejam elas diante do outro, da equipe em que se trabalha e do próprio conhecimento; e o iii) *informacional*, que diz respeito ao conteúdo informativo.

Segundo os relatórios de formação em diversos momentos foram apresentados e discutidos o modo de implementação de projetos de aprendizagem, porém percebe-se que a palavra projeto causa certa confusão entre os docentes. Inferimos que o projeto de aprendizagem

que deveria ser de cada turma (com suas professoras brasileira e argentina) se confunde com o (Projeto)EIBF e também se confunde com projeto transversal da escola. Observamos isso em projetos como o “Água para que te Quero” que foi apresentado ao final de 2007 em relatório da escola como um Projeto da Escola Dr. Theodureto.

Segundo os assessores do IPOL, um projeto de aprendizagem divide-se em momentos centrais<sup>49</sup> que são:

- i) abertura da problemática, ou seja, momento em que os alunos são provocados a fazer perguntas sobre qualquer assunto de interesse. Esse momento pode demorar uma ou mais aulas, pois quando surgem muitas perguntas é preciso que o professor negocie e intermedie negociações com/entre a turma qual pergunta deverá ser eleita. Há vários modos de negociar, inclusive juntando perguntas afins, ou incorporando alguma pergunta, que não foi eleita, no mapa conceitual da pergunta principal. Mas, a esse respeito, o concensuado no PEIBF era um projeto de aprendizagem por turma. Assim, cada professora conduziria dois projetos de aprendizagem, pois de fato cada uma tem uma turma brasileira e uma turma argentina;
- ii) construção do mapa conceitual, ou seja, um mapa das perguntas, conceitos etc que derivam da pergunta principal. Em um projeto de aprendizagem, um mapa conceitual, não organiza os conhecimentos já construídos e sim as questões que comporão o percurso de trabalho no decorrer do EPA. A construção é realizada em sala de aula com a participação de todos ou no planejamento conjunto pelas professoras da turma;
- iii) definição dos eixos da pesquisa: estrutura-se as linhas gerais da pesquisa, agrupando as perguntas, conceitos etc que foram colocados no mapa conceitual, e a partir deles se pode definir por onde começar, também se pode ter grupos diferentes buscando respostas para diferentes perguntas para compor a pesquisa;
- iv) construção das estratégias para buscar respostas, em geral os professores trazem esse planejamento (que seria realizado em conjunto) pronto para sala de aula ou dependendo da faixa etária dos alunos essas estratégias vão sendo construídas mais

---

<sup>49</sup> Essas etapas do trabalho foram organizadas a partir das doze questões estruturantes descritas por Oliveira (2004).

ou menos conjuntamente com os estudantes. Em geral os alunos não conhecem bem as estratégias para buscar respostas e precisam ser orientados de acordo com seu grau de escolaridade e sua faixa etária. Alunos que não estão ainda alfabetizados (em língua materna) precisam ter isso respeitado e possibilitado à medida que o EPA avança. Para o desenvolvimento das estratégias é preciso considerar quais conhecimentos projeta-se para o aprendizado dos alunos, quais materiais serão utilizados, quais tarefas serão em português e quais serão em espanhol;

- v) a avaliação é contínua e por isso dividida em operacional, atitudinal e informacional e proporciona ao professor a correção do rumo do trabalho e dá visibilidade para que o professor fomente as potencialidades dos alunos e auxilie no desenvolvendo das menos potenciais;
- vi) culminância, ou seja, apresentação final da pesquisa. Podendo haver apresentações como processo de trabalho, nas quais inclusive se define como será apresentado o resultado final, para quem.

A metodologia de ensino por projetos de aprendizagem prevê o protagonismo dos alunos no percurso de pesquisa e também do professor que deixa de exclusivamente preparar aula a passa a preparar-se para a aula, se munindo de insumos para a orientação<sup>50</sup>.

Dessa forma, abre-se mão das disciplinas como tradicionalmente são utilizadas na Escola e o *a priori* passa a ser as perguntas de pesquisa dos alunos/grupos de alunos/turmas/escola que para serem respondidas precisarão levar em conta várias áreas do conhecimento.

O professor também pára de “acreditar” que ou os alunos nada sabem ou sabem tudo o que é necessário para executar o que quer que seja solicitado como tarefa. Pesquisa na internet, por exemplo, não é um conhecimento dado. Os alunos, de maneira geral, dominam a tecnologia, mas, na maioria das vezes, não sabem lidar com a informação disponível. Logo esse é um conhecimento operacional que necessita ser construído.

Essa metodologia, em nosso entendimento, centra-se em três expectativas: (i) criar condições de as aulas serem um *continuum*, uma vez que se pode programar as atividades que vão, no decorrer do desenvolvimento do projeto de aprendizagem, integrando-se para

---

<sup>50</sup>Para saber mais ver: Tonucci (1999).

produzir o resultado do trabalho, também denominado de culminância; (ii) oportunizar o *currículo post factum*, uma vez que não há previamente um currículo comum para os dois países/escolas envolvidos/as; (iii) buscar a integração regional, sendo que, dado o entendimento sobre cultura e interculturalidade, constrói-se a possibilidade de os alunos lidarem com os objetos de conhecimento e com os modos de fazer do “outro”, além do seu próprio.

Em relação à terceira expectativa, entendemos, com base em Hamel (2001), que um evento comunicativo precisa ser considerado em três dimensões: a) as estruturas linguísticas: alfabetos, gramáticas, vocabulários; b) estruturas discursivas: as formas de interação verbal (oral e escrita) em cada língua e na comunicação bilíngue<sup>51</sup> que obedecem a regras comunicativas, as estruturas narrativas e argumentativas, estruturas discursivas dos métodos de ensino e aprendizagem; c) os modelos e esquemas culturais que orientam a ação dos sujeitos: a organização cognitiva e processual; os saberes; as tecnologias próprias de cada sociedade<sup>52</sup>.

**Figura 14:** Atividade com alunos (Dr. Theodureto).



Fonte: IPOL, (2007).

A proposta de utilização EPA no PEIBF não era de implantá-lo

<sup>51</sup> Por comunicação bilíngue entendemos, aqui, a comunicação por interlíngua que de acordo com o desenvolvimento geral do texto de Hamel diz respeito a comunicação em duas línguas com compreensão mútua.

<sup>52</sup> Adaptado e traduzido por nós do quadro construído por Hamel (2001).

como projetos em contraturno e/ou transversais, e sim de que todas as aulas o utilizassem, sendo ele o organizador do ensino-aprendizagem regular, incluindo-se a alfabetização, não se tratando tampouco de uma atividade extracurricular que devesse ocorrer somente nas aulas *em espanhol*<sup>53</sup>. Porém nem sempre foi possível implementar esta ação em toda a sua potencialidade, devido à restrições das professoras tanto brasileiras como argentinas na adoção da metodologia. No que diz respeito às professoras brasileiras, embora tenham liberdade para formular suas aulas, a crença absoluta na disciplinização foi um entrave importante para o desenvolvimento da metodologia proposta no PEIBF. Já que por parte das argentinas, segundo assessora do PEIBF na época, se dava pela tradição escolar de os professores receberem as aulas “prontas” de instâncias do sistema escolar. Há informes de que essa tradição não foi modificada, naquele momento, mesmo com proposta metodológica de o Projeto ser da construção conjunta. Assim, a posição das professoras argentinas era pouco proativa e a partir disso era gerado o conflito do mesmo modo como ocorria nas instâncias ministeriais. Conceitualmente é possível lançar mão da vagueza para acomodar interesses, já na prática as posições ficam mais evidentes e o que vimos ao longo dos anos em Dionísio Cerqueira-Bernardo de Irigoyen foi o abandono da negociação, com raros encontros de formação conjuntos, com assessorias mensais que não se davam de maneira conjunta e o rareamento dos encontros das professoras de ambos os países para planejar as atividades. Outro complicador, no caso desse par de escolas foi o fato que as aulas de *cruce* eram no contraturno, pois caracterizava o Projeto como uma atividade extra ao ensino regular.

### 6.2.6 Cruce

O *cruce* de professores, embora seja descrito no Documento Básico, não aparece mencionado nas atas da CC. O *cruce* é parte fundamental da estratégia de integração, formando laços de amizade e convivência cotidiana entre as professoras e, conforme Oliveira (2012), referindo-se a essa ação, “a participação em uma comunidade linguística e cultural ampliada” era um fator ainda mais relevante que aprender a usar formalmente a língua.

Dessa forma, o desejo e as condições de as professoras do PEIBF

---

<sup>53</sup> Para saber mais ver: Seiffert (2011).

participarem do *cruce* é condição *sine qua non* para o sucesso do empreendimento, pois a interação e interlocução com o outro pretendia ser transformadora de cada participante que por sua vez como multiplicadoras desse processo de transformação. Interessante observar que essa discussão não está presente nas atas da CC, limitando-se a ata da primeira reunião da CC, a evidenciar o planejamento conjunto (entre as escolas/professoras/assessores).

O *cruce* também evidencia a relevância da modalidade de ensino **em L2** e não **de L2**, pois as professoras que cruzam a fronteira para dar aulas não são habilitadas para ensino de língua. Essa estratégia vai ao encontro da *hipótesis del input*, que, segundo Hamel (1983, p. 171), “si logramos proveerle un input comprensible al estudiante, todo más si resuelve solo” pois,

Quando los hablantes nativos conversan con el estudiante [não nativo] de tal manera que éste entiende el mensaje, se produce el *input* óptimo que es superior a los diversos sílabos cuidadosamente elaborados lo que implica que el estudiante se concentre en el significado, no en la forma enunciados. (KRASHEN, 1980 apud HAMEL, 1983, p. 171)

**Figura 15:** Professoras brasileiras na escola argentina.



Fonte: IPOL, (2007).

**Figura 16:** Professoras argentinas na escola brasileira.



Fonte: Escuela nº 1, (2007).

Assim, o *cruce* tratava de dar conta de aspectos interculturais e linguísticos. Mas, estava bastante comprometido pelas condições materiais que não foram solucionadas de maneira adequada ao longo dos anos, quer seja pela falta de adequação dos calendários ou até mesmo pela falta de transporte adequado para as professoras atravessarem a fronteira com seus materiais de aula<sup>54</sup>.

<sup>54</sup> Em outubro de 2010 as professoras utilizavam um carro do pátio da polícia, negociado pela 30ª GEREI para uso do PEIBF. Além de não haver qualquer garantia da continuidade de seu uso, pois iria a leilão, não havia recursos para o combustível e as professoras precisavam

### 6.2.7 Planejamento Conjunto

O planejamento conjunto é uma atividade na qual as duplas de professoras (uma brasileira e uma argentina) das turmas envolvidas se reuniam e planejavam juntas as atividades para ambas as turmas nas quais cada uma atuava. Essas atividades seriam desenvolvidas com os alunos nas duas línguas, mas sem repetição de conteúdo, porém, com o diferencial de que as professoras participantes do PEIBF eram brasileiras e argentinas. Outra função do planejamento conjunto era proporcionar a integração entre docentes.

Mas, essa atividade fundamental na estrutura de trabalho bilateral torna-se um complicador da proposta do PEIBF. E, há inúmeras razões para o planejamento conjunto ter se tornado custoso, entre elas: falta de recursos para promover o deslocamento das professoras brasileiras; incompatibilidade de disponibilidade de horários comuns; indisponibilidade para estar com o “outro” – uma vez que não houve amplo debate para que a escola e seus professores estivessem cientes do que implicava participar de um projeto dessa natureza e fizessem sua opção de maneira mais ciente de seus possíveis desdobramentos e implicações – ; dificuldade de compreensão sobre o método pedagógico proposto; grande apego a metodologias tradicionais de ensino, nas quais o professor é o protagonista e não o aluno; pouco avanço no entendimento sobre conceitos de cultura e interculturalidade – mantendo os trabalhos com os alunos no nível do folclore, em muitas das vezes; pouco avanço no entendimento – e/ou discordância – sobre o conceito de bilinguismo proposto; e, finalmente, excessiva mudança no quadro de professores brasileiros por falta de pessoal efetivo<sup>55</sup>.

Quando em junho de 2005, é realizada em Brasília, reunião bilateral com a participação dos representantes do MEC, com assessoria do IPOL, do MECyT, e as coordenadoras nas escolas é dada grande ênfase ao planejamento conjunto, sobretudo como importante momento de troca de informação sobre as aulas, sobre os alunos, seus modos de aprender etc. Importante lembrar que o planejamento conjunto está presente em todos os documentos, ou seja, parece ser condição *sine qua non* para o sucesso do trabalho.

Sobre as condições materiais para o *cruce* e para tempo previsto para o planejamento conjunto, houve durante todo o período de

---

pular os bancos dianteiros para se acomodar na parte de trás, pois estava totalmente avariado.

<sup>55</sup> Todos os pontos elencados constam em relatórios de assessoria pedagógica e técnica, de 2005 e 2010.

implementação solicitações das escolas junto às Secretarias de Educação, nem sempre contempladas, conforme registrado nos relatórios de assessoria, em especial o relatório de assessoria pedagógica de novembro de 2005 que informa o “[...] fato de as professoras ficarem com os alunos em período integral<sup>56</sup> tem prejudicado as atividades de planejamento. O Gerente da 30ª GEREI, segundo o documento, se empenhará em resolver o problema burocrático para garantir horário de planejamento para as professoras.” (IPOL 2005, p. 19).

A escola passou desde 2005 a ser uma escola em tempo integral por determinação do governo estadual e essa modalidade é incorporada ao PEIBF. Pois, segundo o Documento Básico, em relação ao funcionamento o Projeto terá, entre outras, “Escola em Tempo Integral (Jornada Completa), com o ensino em L1 em um turno e o ensino em L2 no outro turno [...]”. (BRASIL, 2008, não paginado).

Em 2010 não há sinal de melhorias nas condições materiais na escola Dr. Theodureto,

Entre as demandas para uma escola integral estão as refeições dos alunos e professores, mas segundo relato das professoras descrito no relatório de assessoria pedagógica

“[...] nem merenda decente as crianças têm. Estão parando de comer de tão ruim que é. As professoras pedem para crianças trazerem lanche de casa pra almoçar lanche. As próprias professoras comem um salgadinho na padaria na hora do almoço.” (IPOL, 2010, p. 4).

O trecho citado demonstra o grau de descontentamento e de falta de condições extremas para a implementação do Projeto. Além disso, há relato das coordenadoras locais (brasileira e argentina) de que as professoras argentinas demonstram muita desmotivação em relação às aulas e ao planejamento conjunto.

No último encontro de avaliação de 2005, em dezembro, verifica-se que ainda havia falta de pessoal efetivo, bem como a indefinição sobre contratar ou não professores para o PEIBF, uma vez que a escola argentina tinha mais turmas que a escola brasileira. Também havia falta de divulgação sobre o Projeto à comunidade, indefinição sobre remuneração das professoras e indefinição quanto ao início do próximo

---

<sup>56</sup> A Escola Dr. Theodureto tornou-se integral, mas não havia pessoal de apoio ou docente para cuidar das crianças ou realizar atividades no contraturno, cabendo essa responsabilidade às professoras do PEIBF.



ano letivo, em função do adiamento da reunião bilateral de dezembro de 2005 para fevereiro de 2006. Além disso, havia pouco ou nenhum registro das atividades realizadas nas turmas.

Quanto aos materiais pedagógicos, há poucos registros nos relatórios de assessoria. Embora, na ata da I RTB haja o seguinte trecho:

Serão disponibilizadas para as turmas participantes do projeto duas bibliotecas que ficarão disponíveis dentro de sala de aula: uma para a 1ª série e outra para a 2ª a 4ª séries. A biblioteca para a 1ª série será composta por sessenta títulos diferentes, com 14 exemplares repetidos. Será um material para o professor argentino usar na escola brasileira no contra-turno escolar sob sua responsabilidade. Há desde livros sem texto escrito até textos mais complexos, poesia, novelas, que serão usados de uma forma ou de outra.

A contrapartida será feita pelo MEC brasileiro, que até fevereiro de 2005 fará a seleção de materiais correspondentes em português, que os professores brasileiros utilizarão nas turmas argentinas. Foi ainda proposto que os livros didáticos do **Programa Nacional do Livro Didático sejam distribuídos a cada aluno argentino e também para cada escola argentina em si, ademais daquilo que será preparado para a biblioteca de aula para o pré e para a 1ª série.** (RELATÓRIO..., 2004, p. 6, grifo nosso).

O diagnóstico sociolinguístico 2010, realizado na escola Dr. Theodureto, revela a ausência de materiais escritos em espanhol na escola, embora não tenha se detido em verificar especificamente o descrito na ata da reunião de 2004.

Cumprе ressaltar que nos parece uma contradição que os gestores definam que livros didáticos brasileiros devam ser enviados às escolas parceiras no âmbito de um projeto que já naquele momento dava indicativos de utilizar a metodologia de ensino por projetos de aprendizagem. De qualquer maneira, não temos informações sobre se essa ação foi concretizada.

### 6.3 POLÍTICA DE REGISTRO

Dois meses depois da I RTB, em fevereiro de 2005, foi realizada em um mesmo evento, na cidade de Paso de los Libres, fronteira com Uruguaiana, a II RTB e o primeiro Encontro de Formação de professores. Na ocasião surge a intenção de o Projeto ter um organizador do conhecimento adquirido. O relatório afirma, que:

Em relação às formas de registro do projeto definiram-se os objetivos. Também foi feita uma proposta sobre o modo de circulação desses registros, sendo que os mesmos serão encaminhados às equipes pedagógicas para serem destinados à formação de um sistema de informações, que sirva futuramente como suporte para as discussões sobre a organização curricular das Escolas Bilíngües. (RELATÓRIO..., 2005, p. 1).

Ainda sobre esse tópico se realizará, segundo relatório, “uma reunião para se discutir critérios e objetivos sobre as formas de registro do projeto, nos seus diferentes níveis de atuação.” E, também,

Acordou-se de que as coordenações pedagógicas dos projetos em cada fronteira envolvida orientarão e receberão os relatos, além de outras formas de registros que venham a serem definidas no transcurso das experiências pedagógicas [...] para que possam principalmente servir de suporte nas discussões de estruturação do currículo das Escolas Bilíngües e dos conteúdos comuns ou específicos que farão parte dos programas curriculares dessas escolas. (RELATÓRIO..., 2005, p. 5).

O relatório da II RTB chama a atenção por ter o registro como aspecto bastante destacado.

Para dar encaminhamento a esse importante assunto, em julho do mesmo ano, é realizada em Brasília (DF) reunião técnica entre representante do IPOL e responsável PEIBF na SEB. O objetivo da reunião foi o de definir estratégias para a implantação de ferramenta de gestão do conhecimento. O relatório prevê uma série de ações estratégicas para a implementação da plataforma e-proinfo<sup>57</sup>.

---

<sup>57</sup> Ambiente Colaborativo de Aprendizagem do Governo Federal.

No mês seguinte, em agosto de 2005, o MEC apresenta aos professores do PEIBF, no II Encontro de Formação, a plataforma e-proinfo e afirma que estavam adequando-a às necessidades do Projeto para em breve a terem em funcionamento.

Na mesma reunião, uma assessora pedagógica relata, dentre os pontos de dificuldade do trabalho na Escola Dr. Theodureto, o registro das aulas sob qualquer forma, seja escrita ou áudio-visual, reforçando a necessidade de condições materiais para os registros.

Em 2010 verificamos que a plataforma não foi encaminhada para implantação. Em entrevista concedida pelo responsável do PEIBF no MEC, entre 2004 e 2008, fomos informados que o encaminhamento não foi efetivado por falta de recursos financeiros e técnicos, e, segundo o responsável a falta de recurso se dava porque não se tratava de um Programa e tão somente de um Projeto.

Isso se traduz em perda para o Projeto, pois, conforme Terra:

[...] a gestão do conhecimento é um esforço para fazer com que o conhecimento de uma organização esteja disponível para aqueles que dele necessitem dentro dela, quando isso se faça necessário, onde isso se faça necessário e na forma como se faça necessário, com o objetivo de aumentar o desempenho humano e organizacional e pode ser considerada o esforço para melhorar o desempenho humano e organizacional, por meio da facilitação de conexões significativas, sendo que também pode ser entendida como um processo dinâmico, social que envolve mudanças contínuas nas habilidades e na aquisição de knowhow. (TERRA 2001 apud COELHO, 2004, p. 94-95).

Além do que, conforme Senge (1998 apud COELHO, 2004, p. 14), “a ‘disciplina’ ou o processo de aprendizagem em equipe é vital, pois as equipes, e não os indivíduos, são a unidade de aprendizagem fundamental nas organizações modernas.” E, para tal, ainda, segundo Coelho,

As ferramentas mais utilizadas para o desenvolvimento de ações voltadas à aprendizagem contínua e à construção de um processo de educação organizacional estão baseadas no uso intensivo das facilidades tecnológicas embutidas nas práticas de Ensino a Distância (EaD), no e-learning (via Internet), na disseminação de bases de dados com as “melhores práticas” (Best practices) e as “lições aprendidas” (lessons learned), bem como no

desenvolvimento de portais corporativos, onde o intercâmbio de informações e conhecimentos sirva como facilitador e catalisador de inovações e de geração de novos conhecimentos. (COELHO, 2004, p. 102).

#### 6.4 COOPERAÇÃO TÉCNICA BRASILEIRA

Com objetivo de formalizar as competências de estados, municípios e Mec, a partir de indicativo presentes nas reuniões desde 2005, em 2007 é encaminhada pelo ministério uma minuta de acordo de cooperação técnica a ser assinado entre o MEC e as Secretarias de Educação, com objetivo de estabelecer parceria para o “programa escolas bilíngues de fronteira”<sup>58</sup>, explicitando as atribuições de cada um dos pares. O MEC, então, formalizava o que já vinha, em alguma medida, realizando desde o início da implantação do PEIBF, a saber: i) coordenar o Projeto nacionalmente; elaborar as diretrizes e a organização para o Programa; ii) garantir a formação continuada e a assessoria pedagógica. As Secretarias de Educação cabia: i) fomentar o Projeto com a indicação de um coordenador local; ii) garantir carga horária [remunerada] aos professores de modo a participarem das atividades de planejamento conjunto; iii) facilitar o envolvimento de toda a escola no Projeto; iv) garantir a alimentação dos alunos em função do contraturno [turno integral]; v) proporcionar flexibilidade para liberação de professores para atividades pertinentes ao Projeto.

Também ficou definido que as formações continuadas seriam certificadas pelo MEC ao final<sup>59</sup>, sendo que os professores receberiam um certificado total. Temos conhecimento de que esses certificados jamais foram emitidos.

Até meados de 2011, o termo não havia sido assinado.

Do ponto de vista da institucionalização do Projeto, o IPOL indicou em mais de uma oportunidade a necessidade de uma articulação política que poderia ser através do apoio do parlamento de Mercosul, indicando, inclusive deputados que conhecia-se como incentivadores do PEIBF. Porém não há em nenhuma das reuniões, sejam bilaterais ou de assessoria interna ao Mec definição de ações que contemplassem essa demanda a partir de colaboração externa.

---

<sup>58</sup> Note-se que a minuta refere-se a programa.

<sup>59</sup> O documento não especifica quando é o final a que se refere.

## 6.5 ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO BILÍNGUE

Indicado desde 2006, em meados de 2007 deu-se início ao curso de especialização em Educação Bilíngue, fruto de parceria entre IPOL e Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC), com financiamento do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e gestão de recursos da Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina. Organizado em três módulos, não passou do primeiro. Segundo informações da Secretaria do Estado, não foi possível cumprir os prazos estabelecidos para a formalização dos módulos seguintes e o FNDE cancelou o repasse das parcelas subsequentes.

Um importante espaço que tinha como objetivo ampliar as possibilidades de atuação das professoras envolvidas no PEIBF a partir de reflexão sobre temas como bilíngüismo, interculturalidade e aspectos formais da língua espanhola, ou seja contemplava pelo menos dois fatores relevantes i) se há professores proficientes nas duas línguas e ii) o compromisso dos professores, neste caso através de compreensão conceitual, foi descontinuado por problemas de gestão e jamais retomado. O programa do curso organizado em módulos contemplava i) proficiência em espanhol: oralidade, leitura/escrita e gramática; ii) educação bilíngüe: metodologia por EPA, gestão do conhecimento, política linguística, metodologias de ensino de línguas, alfabetização e letramento, história comparada Brasil-Argentina e educação e infância.



## 7 PROGRAMA ESCOLAS INTERCULTURAIS (BILÍNGUES) DE FRONTEIRA

Em 2012, enquanto escrevíamos esta dissertação, o Governo Federal brasileiro instituiu através de publicação no Diário Oficial da União (DOU), no dia 20 de junho, portaria nº 798, de 19 de junho de 2012, assinada pelo Ministro da Educação, Aloizio Mercadante Oliva, o “Programa Escolas Interculturais de Fronteira”, que visa a promover a integração regional por meio da educação intercultural e bilíngue.

A portaria deriva, em certa medida, de parecer do IPOL encaminhado à CFC/SEB/DPEIEF/MEC, em julho de 2010. O parecer objetivava solicitar ao Conselho Nacional de Educação (CNE) o “Estabelecimento de Diretrizes Nacionais que permitam um enquadramento jurídico e administrativo das Escolas Interculturais Bilíngües de Fronteira”. (IPOL, 2010, não paginado). Já a Nota Técnica, elaborada, pelo MEC para o CNE, a partir do parecer, tem como objetivo o “estabelecimento de diretrizes gerais para escolas de fronteira.” Embora a nota verse sobre o PEIBF, não explicita nem o bilinguismo ou a interculturalidade em seu objetivo. De qualquer maneira, não foi possível identificar qualquer parecer sobre este tema, nos emitidos pelo CNE entre os anos de 2010 e 2012, disponíveis no portal do MEC, tampouco foi possível obter do MEC resposta sobre a data que a nota técnica teria sido encaminhada.

O programa instituído pela Portaria nº 798, restringe a participação às escolas instruídas pelo “Modelo de Ensino Comum de Zona de Fronteira a partir de um Programa para a Educação Intercultural com Ênfase no Ensino de Português e Espanhol”. Esse Modelo Comum vem a ser o Projeto Escolas Interculturais Bilíngües de Fronteira. Por outro lado, a Portaria institui o **Programa** Escolas Interculturais de Fronteira, o que significa grande passo para a implantação de uma política pública, uma vez que o Projeto até então não tinha um lugar formalizado nas instâncias governamentais.

Porém, o programa descrito no DOU, apresenta restrições, entre elas, a participação de escolas não vinculadas ao “Modelo Comum”, e também às escolas que não fazem parte do Mercosul, até o momento, tais como com o Peru e a Bolívia, pois uma vez que o PEIBF faz parte da agenda do SEM, parece-nos que está posta a restrição para zonas de

fronteira fora deste âmbito do Bloco Regional. Já as escolas que estão em zona de fronteira com países participantes do Bloco ficam à mercê de oscilações da política internacional, como por exemplo, com o Paraguai que foi suspenso do Bloco Mercosul e mais recentemente se recusou a retornar ao Bloco. Outra restrição é que programas de governo podem ser extintos a qualquer tempo com a mudança dos dirigentes federais. Além disso há o atrelamento ao Programa “Mais Educação”, que ocorre no contraturno e cuja participação é restrita a certo número de alunos, em função de recursos financeiros. Também, há pais que não aderem, pois não querem que seus filhos passem todo o dia na escola. E, a mais relevante das restrições, o ensino bilíngue não entra na grade curricular da escola.

Concluimos que programas que efetivamente são bilíngues são constituídos de um conjunto de elementos, descritos na seção 5.1, desta dissertação que escapam ao Programa Escolas Interculturais de Fronteira, publicado no DOU, haja vista algumas das restrições e indicações para sua realização – que embora tenha como premissa escolas instruídas pelo “Modelo de Ensino Comum de zona de fronteira a partir de um Programa para a educação intercultural com ênfase no ensino de português e espanhol”, não tem o bilinguismo nem no nome, nem nas condições necessárias a sua efetivação. Logo, parece-nos que o programa criado pelo governo federal dilui mais do que reforça a possibilidade de efetivação do modelo de educação bilíngue (forte/aditiva) em zona de fronteira.



## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O pioneirismo de uma política linguística investida através da política educacional para zona de fronteira materializada no Projeto Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira mereceu nossa atenção, pois como política pública, projetam-se expectativas em sua implantação. Essas expectativas centralmente dizem respeito à ação política ser uma atividade social transformadora que seja promotora da integração do bloco Regional e que possibilite os direitos às línguas aos estudantes de escolas públicas brasileiras.

O Mercosul tem a partir da execução do PEIBF uma experiência importante, porém para o modelo ser bem sucedido é preciso considerar mais detidamente os fatores relevantes e entre eles os aspectos de implementação, sem os quais o modelo não se efetiva plenamente.

Um dos fatores fundamentais diz respeito à institucionalização do Projeto, porém o PEIBF iniciou sua trajetória sem estarem “[...] **cumpridos os dispositivos legais para sua implementação.**”, (BRASIL, 2004, não paginado) conforme a orientação dos ministros de educação, e, em seis anos de implementação (2004-2010), as instâncias não haviam providenciado as bases legais necessárias. Não havia aprovação do Congresso para a execução do Projeto ou Programa, em termos financeiros, Não havia aprovação pelo Conselho Nacional de Educação para a instituição de Escolas Bilíngues Interculturais. A partir dessa condição se estabeleceu toda sorte de descontinuidades. Seria o PEIBF um Programa ou Projeto? Até mesmo os documentos formulados no âmbito do Projeto, que tivemos acesso, assim como demais publicações, oscilam sobre seu estatuto quando a ele se referem. Isso se dá, ao nosso ver, porque não havia um lugar institucional estabelecido, quer nas instâncias nacionais, quer nas instâncias estaduais ou nas municipais, a tal ponto que nos últimos dois anos (2008-2010) também não havia um coordenador em âmbito nacional brasileiro, apesar da posição de relevância no SEM.

No caso de Dionísio Cerqueira havia uma total ausência das autoridades locais que foi demonstrada pela pouca ou nenhuma “voz” nas reuniões das quais participaram, pela descontinuidade ao curso de especialização, um importante aspecto pedagógico e de valorização das professoras partícipes do Projeto, sendo que o que lhe cabia era a gestão

dos recursos para este fim; a não disponibilização de recursos materiais fundamentais como as condições para o *cruce* e a parca disponibilidade de tempo das professoras para o planejamento. A gestão local também não se comprometeu com qualquer aspecto legal no sentido de promover a institucionalização da escola Dr. Theodureto como bilíngue e intercultural.

Sabemos que o MEC ofertou, em 2004, o PEIBF às Secretarias e às escolas e que estas teriam manifestado seu interesse em participar. O fizeram, parece-nos, acreditando que sendo um “projeto do MEC”, como ouvimos durante a realização desse trabalho, o MEC daria todas as condições para sua realização. Na base da negociação inicial, não ficou claro para as partes as suas atribuições e parceria, assim quando em 2007 o termo de compromisso entre MEC e Secretarias de Educação foi encaminhado pelo MEC, era tarde demais e as Secretarias não assumiram (ao menos no caso de Dionísio Cerqueira) a responsabilidade pelo Projeto de modo a fazê-lo crescer forte. A instabilidade e possibilidade de interrupção que se apresentava a cada ano, pela não institucionalização, seguida de ausência de coordenação nacional e das dificuldades cotidianas do Projeto fragilizavam também a parceria com a Argentina.

Já a Portaria 798 significa um passo importante para o Projeto. Com orçamento previsto na Lei Orçamentária Anual, imagina-se que as condições para sua execução tenham se otimizado, porém os recursos são restritos à formação de professores. Não podemos afirmar sobre o conteúdo das formações e tampouco sobre se dedicam ao aprofundamento sobre a compreensão e aplicação da metodologia de EPA proposta e dos demais elementos do modelo. Mas, podemos afirmar que a formação é somente um dos aspectos do Projeto.

A Portaria também não contempla a totalidade da fronteira brasileira, uma vez que se restringe aos países do Bloco. Imagina-se que estudos como o do OBEDF possam contribuir para a discussão nos órgãos competentes para mais este importante passo.

Do ponto de vista do planejamento linguístico, avançar no aprofundamento das bases conceituais por parte das equipes ministeriais seria um ganho. Os documentos a que tivemos acesso revelam que não foi produzida uma compreensão comum sobre o bilinguismo desejado e sobre suas metas ideológicas, políticas, sociais, econômicas. A razão do não aprofundamento seria as divergências conceituais das equipes, assim a vagueza na definição embora possa parecer a primeiro momento um problema, uma vez que compreende-se a necessidade de negociação constante, essa mesma vagueza se apresenta como uma estratégia de o

trabalho poder prosseguir.

A Comissão Curricular tampouco teve o lugar institucional definido o que pode ter colaborado com a descontinuidade de sua tarefa, além da árdua tarefa de acomodar perspectivas a partir de tradições educacionais distintas. Assim, diluiu-se sem ter produzido as diretrizes a que se propôs. Porém, colaborou na construção do Documento Básico, que embora não tenha um estatuto definido, pois não se trata de um documento legal, é oficial. Esse documento, que é a “espinha dorsal” do PEIBF, tardou dois anos para ser publicado, mesmo que somente digitalmente, e não tem circulação na escola. Seria necessário a sua ampla divulgação e discussão com todos os envolvidos.

A documentação produzida pelas instâncias técnicas e pedagógicas não está organizada em um acervo documental público ou mesmo do próprio Projeto em alguma instância governamental, pois, além de não ter sido implantado qualquer sistema de registro para as escolas participantes, a instância coordenadora nacionalmente não dispõe de sistema de arquivo atualizado. Ou seja, mais uma ação de implementação que embora não seja central para a execução do modelo colocaria os atores sociais do Projeto em interlocução e organizaria a memória do Projeto para futuras pesquisas.

Nos relatórios lidos, em razão da falta ou do pouco de registro das aulas por parte das professoras, que não tinham condições materiais e instrumentalização necessária para tal atividade, há pouca informação sobre o aprendizado da segunda língua pelos alunos brasileiros. Seria preciso desenvolver instrumentos próprios ao Projeto para estudos no âmbito do Projeto com vistas à avaliação do aprendizado da língua e também sobre as relações interculturais que se construíram (ou não), de modo a poder ter com maior clareza a aceitação dessa política linguística. Para tais estudos seria preciso organizar instrumento(s) de observação de sala de aula para realizar estudos de base etnográfica, pois, segundo André (2008), a etnografia na educação deve ser aplicada quando:

- 1) há interesse em conhecer uma instância em particular; 2) pretende-se compreender essa instância particular em sua complexidade e totalidade e 3) busca-se retratar o dinamismo de uma situação numa forma muito próxima de seu acontecer normal. (ANDRÉ, 2008, p. 31).

E conforme Durante,

En una primera aproximación, podemos decir que una etnografía es la descripción escrita de la

organización social, los recursos simbólicos y materiales, y prácticas interpretativas que caracterizan a un grupo particular de individuos (DURANTI, 2000, p. 126).

Porém, os documentos acessados demonstram que até mesmo a assessoria pedagogia na escola era prejudicada pelos entraves administrativos e burocráticos de toda ordem e nessas condições tornou-se impensável realizar um estudo etnográfico.

Apesar de poucos os registros, há indícios positivos que se pode observar a partir dos resultados descritos no diagnóstico 2010 na escola Dr. Theodureto, em relação à integração e ao aprendizado do espanhol das crianças. As crianças participantes do PEIBF, entrevistadas tinham uma boa compreensão do espanhol, embora sua produção fosse ainda tímida; também tinham em geral atitudes linguísticas mais positivas em relação ao espanhol que os demais alunos, assim como maior manifestação de alteridade se comparados aos que não participaram do PEIBF. Também, compreendemos que a planificação linguística foi bastante bem formulada em seus elementos-chave.

O modelo de educação bilíngue formulado visa ao enriquecimento e para tal utiliza i) a concepção de trabalho conjunto estabelecendo uma unidade básica, que são as escolas-espelho ii) o *cruce* que propicia além do contato com a língua, o contato com o falante nativo; iii) a formação conjunta que possibilita a base pedagógica comum e estabelece a compreensão sobre a Região, para além dos territórios nacionais, fortalecendo a identidade sulamericana; iv) a metodologia de ensino por projetos de aprendizagem que proporciona a construção de um currículo comum para uma zona comum; v) a exposição precoce e vi) o equilíbrio entre o tempo escolar de exposição dos alunos às duas línguas.

Em relação à metodologia de EPA há indícios de sua eficácia quando identificamos a alta presença de fatores relevantes que colaboram com o objetivo de enriquecimento linguístico, tais como a atitude positiva dos pais diante do Projeto, inclusive quando reclamam que as aulas precisam começar no início do ano letivo. As culminâncias do EPAs prevêm a participação da comunidade escolar, incluindo os pais. A vivência de alunos, professores e coordenadores de ambos os países com nativos de L2 e a possibilidade de transitarem pela fronteira estabelecendo uma relação de parceria e a construção da alteridade. A metodologia propicia que comunicação em sala de aula seja significativa, autêntica e pertinente, outro fator relevante. Também

proporciona que os conteúdos do plano de ensino se sobreponham ao aprendizado da língua, na medida em que as aulas são *na* língua e não *de* língua. Embora acreditemos que seria enriquecedor após o desenvolvimento da proficiência oral, os alunos passassem também a ter aulas de espanhol para o desenvolvimento adequado da proficiência em leitura e escrita, contemplando o fator relativo ao tempo instrução formal da L2.

Já os diagnósticos sociolinguísticos tratam de revelar outros fatores relevantes, a saber, i) como é a relação entre as línguas que estão em questão e a comunidade escolar e o entorno; ii) se há por parte dos pais convicção no ensino bilíngüe; iii) se a L2 está presente de alguma forma (oral ou escrita) nos espaços comuns da escola (pátio e refeitório); iv) se há professores bilíngües proficientes; v) se há equilíbrio de alunos com mesmas L1.

Desses fatores, foi identificado que os pais estão convictos sobre a importância do ensino bilíngüe, a L2 não está presente nos espaços comuns da escola, denotando que a escola não é bilíngüe e sim somente algumas turmas.

Os fatores que não foram possíveis ser observados são: i) se os pais podem ou não optar por matricular o/a filho/a em escola de educação bilíngüe (decisão dos pais); ii) se se evita ou não a correção comunicativa em sala de aula; iii) se há ou não paridade no conhecimento inicial em L2 dos alunos (na turma); iv) quais as consequências da bialfabetização; v) se os professores em sala de aula entendem a L1 falada pelos alunos, mas não a falam por ocasião das aulas em L2; vi) se é mais importante entender L2 que falar L2.

Em suma, “Assim como as políticas não são decididas no vácuo, tampouco são executadas no vácuo. Pelo contrário a execução das políticas públicas depende de um conjunto de complexo de fatores ambientais.” (DENHARDT, 2012, p. 186).

As condições para a implementação do PEIBF não estavam dadas e não foram criadas plenamente no período de 2004 a 2010. Seria preciso construir os fatores ambientais favoráveis de maneira mais efetiva e estes fatores, que a nosso ver, são definidos por três eixos de planificação linguística e um eixo político. Esses eixos necessitariam de desenvolvimento aprofundado através de organogramas claros e parcerias estabelecidas, pois segundo Chiavenato, “A **definição** é um princípio [da Administração] e consiste na descrição dos deveres e responsabilidade de cada cargo e suas relações com os outros cargos e devem ser definidos por escrito e comunicado a todos.” (CHIAVENATO, 1993, p. 119).

Os eixos são:

- i. Metodologia do Projeto, para a qual necessitam estar presentes todos os elementos estruturantes para a eficácia de qualquer empreendimento, a saber, a previsão, a organização, o comando, a coordenação e o controle proporcionando as condições materiais para o trabalho dos profissionais envolvidos, incluindo tempo, estudo, registro, socialização, produção de informação e de *expertise* em todos os níveis de ação, seja nacional ou local, seja pedagógico ou administrativo.
- ii. Metodologia de ensino da(s) língua(s) – incluindo interculturalidade, na qual é constituinte a compreensão dos professores sobre bilinguismo, interculturalidade, integração Regional e clareza da articulação desses conceitos com a modelo de educação bilíngue proposto.
- iii. Modelo de Educação Bilíngue com dinâmica específica para cada zona de fronteira, no qual estão envolvidos: a relação entre as línguas da zona de fronteira e comunidade escolar; o desenvolvimento de condições para a efetiva convicção dos pais no ensino bilíngue; o desenvolvimento ou ampliação do compromisso dos professores; o tipo e o tempo de imersão à L2; a construção do lugar que a L2 deva ocupar no espaço escolar e no currículo; a proficiência (compreensão dos professores na L1 dos alunos) e o modo de utilização da L2 dos professores em relação aos alunos; o tempo de instrução formal da L2; o mapeamento da paridade (ou não) no conhecimento inicial em L2 dos alunos por turma; o mapeamento da(s) L1 dos alunos por turma; plena compreensão e utilização de metodologia pedagógica proposta pelo modelo, plena compreensão e definição do bilinguismo desejado e da interculturalidade.
- iv. Política linguística como política pública, na qual estão envolvidas a construção de aparato legal produzidos a partir de sustentação externa ao órgão executor, incluindo o CNE, o parlamento brasileiro, o parlamento do Mercosul e outros órgãos do governo tais como o Ministério da Integração e das Relações Exteriores, de forma a produzir a legitimidade e as diretrizes necessárias para a efetivação da Educação Bilíngue em zona de Fronteira, como modalidade de ensino e de Escolas Bilingues e Interculturais.
- v. Para cada eixo é também é necessária a fixação de categorias de avaliação próprias, a saber:
- vi. Metodologia do Projeto: Avaliação da metodologia de

implantação do projeto, observando a presença parcial, total ou ausência das condições materiais, pedagógicas criadas para o desenvolvimento dos fatores relevantes apresentados e tantos quantos se fizerem necessários

- vii. Metodologia de ensino da(s) língua(s) e Modelo de Educação Bilíngue com dinâmica específica para cada zona de fronteira: Avaliação do aprendizado de L2 através de instrumentos não homogeneizadores, ou seja, que embora tenham bases comuns possam ser específicos à cada zona e que não se limitem a produção escolar, mas que levem em consideração os objetivos linguísticos formais e não formais, sociais, educacionais e econômicos.
- viii. Política linguística como política pública: Avaliação através dos mecanismos diagnósticos próprios da Administração Pública, que permitam verificar se o PEIBF está colaborando para a transformação social através da integração do Bloco Regional e possibilitando direitos linguísticos aos estudantes de escolas públicas brasileiras em zona de fronteira.

Caso esta seja a proposta política do Estado brasileiro.





## REFERÊNCIAS

AGÊNCIA BRASIL. Rio terá quatro escolas públicas bilíngues 2014. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/noticia/2013-06-10/rioter-quatroescolas-publicas-bilingues-ate-2014>>. acesso em: 25 jul. 2013.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. O Planejamento de pesquisas Qualitativas. In: **O Método nas Ciências Sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 1998.

ALTENHOFEN, Cleo-Vilson. O Conceito de Língua Materna e suas implicações. 2004. Disponível em <http://www.ipol.org.br>. Acesso em: 25 jul. 2013.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Estudo de Caso do Tipo Etnográfico In: **Estudo de Caso em Pesquisa e Avaliação Educacional**. 3. ed. Brasília: Livro Editora, 2008.

ANGELONI, Maria Teresinha (Org.). **Organizações do Conhecimento**: infra-estrutura, pessoas e tecnologia. São Paulo: Saraiva, 2002.

APPEL, René; MUYSKEN, Pieter. **Bilingüismo y contacto de lenguas**. Barcelona: Ariel, 1996.

APPLE, Michael W. Repensando Ideologia e Currículo. In: MOREIRA; Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da Silva. (Org.) **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez Editora, 2008. p. 59-92.

ARGENTINA. **Ata da II Reunião do Grupo de Trabalho de Política Linguística (GTPL) do Setor Educacional do MERCOSUL (SEM)**. 2000. Florianópolis: [s.n.], 2006. Acervo do IPOL Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística.

\_\_\_\_\_. **Declaração Conjunta**. Buenos Aires, 2004. Acervo do IPOL Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística.

\_\_\_\_\_. **Ley de Educación Nacional. Ley 26.206, 2006.** Disponível em: <[http://www.me.gov.ar/doc\\_pdf/ley\\_de\\_educ\\_nac.pdf](http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf)>. Acesso em: 19 jun. 2011.

ATAS de Reunião Técnicas MEC/IPOL, 2005-2010. Florianópolis: [s.n], 2006. Acervo do IPOL Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística.

BRASIL. Constituição Federal, 1988. Artigo 167.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 19 nov. 2011a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Integração Regional. 2012. Disponível em: <<http://www.portalconsular.mre.gov.br/mundo/america-do-sul/republica-oriental-do-uruguai/chui/informacoes/carta-verde-1/?searchterm=argentina%20carta%20verde>>. Acesso em: 16 ago. 2012a.

\_\_\_\_\_. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos. **Orientações para elaboração do Plano Plurianual 2012-2015.** Brasília: MP, 2011b.

\_\_\_\_\_. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Orçamento Federal. **Manual técnico de orçamento MTO.** Edição 2014. Brasília, 2013.

\_\_\_\_\_. 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. 2008. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Escolafronteiras/doc\\_final.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Escolafronteiras/doc_final.pdf)>. Acesso em 09 jun. 2011c.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação.** 2012. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=16478&Itemid=1107](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16478&Itemid=1107)>. Acesso em: 10 jun. 2012b.

\_\_\_\_\_. Programa de Promoção do Desenvolvimento da Faixa de

Fronteira. **Bases para uma Proposta de Desenvolvimento e Integração da Faixa de Fronteira**. 2010. Disponível em: <[http://www.mi.gov.br/c/document\\_library/get\\_file?uuid=ab3fdf20-dcf6-43e1-9e64-d6248ebd1353&groupId=10157](http://www.mi.gov.br/c/document_library/get_file?uuid=ab3fdf20-dcf6-43e1-9e64-d6248ebd1353&groupId=10157)>. Acesso em: 22 jul. 2013.

\_\_\_\_\_. Tratado de Assunção; Protocolo de Ouro Preto; Tratado de Montevidéu; Tratado de Integração, Cooperação e Desenvolvimento entre Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República Argentina. In: **Mercosul: legislação e textos básicos**. Gráfica do Senado Nacional. 4ª Edição. Brasília, DF: 2005.

BESSA FREIRE, José. Da “fala boa” ao português na Amazônia brasileira. **Ameríndia**, n. 8, 1983. Disponível em: <[http://celia.cnrs.fr/FichExt/Am/A\\_08\\_03.htm](http://celia.cnrs.fr/FichExt/Am/A_08_03.htm)>. Acesso em: 03 dez. 2011.

BAKER, Colin. Tipos de Enseñanza bilingüe; La efectividad de La enseñanza bilingüe. In: **Fundamentos de Educación Bilingüe y Bilingüismo**. Madrid, ES: Ediciones Catedra, 1993.

BARTON, David; Mary HAMILTON. La literacidad entendida como práctica social. In: ZAVALA, Virginia; NIÑO-MURCIA, Mercedes; AMES, Patricia (Ed.). **Escritura y sociedad**. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2004. p. 109-139.

BARRIOS, Graciela. Planificación Lingüística y MERCOSUR: El caso Uruguayo. In: **Anais do Encontro Sobre Políticas Linguísticas**. Curitiba: UFPR, 1995.

BELLOTO, Heloísa. Identificação de Fundos. In: CASTILHO, Ataliba Teixeira de. **A Sistematização de Arquivos Públicos**. Campinas: Editora da Unicamp, 1991.

BILCK, Ricardo Ariel. **Mapa Ingressos no PEIBF**. Florianópolis: [s.n]. 2012.

BROVETTO, Claudia et al. **Portugués Del Uruguay y Educación Bilingüe**. Montevideo: [s./Editora], 2007.

CALVET. **As Políticas Linguísticas**. São Paulo; Florianópolis:

Parábola Editorial: IPOL, 2007.

\_\_\_\_\_, Louis-Jean. **Sociolinguística**: uma introdução crítica. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

CHIAVENATO, Idalberto. Teoria Clássica da Administração; Teoria Neoclássica da Administração. In: **Introdução à Teoria Geral na Administração**. 4ª ed. São Paulo: Makron Books, 1993.

COELHO, Espartaco Madureira. Gestão do conhecimento como sistema de gestão para o Setor Público. **Revista do Serviço Público**, ano 55, n. 1 e 2, p. 89-115, jan-jun. 2004. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/en000002.pdf>. Acesso em: 15 mai 2012

DENHARDT, Robert B. Ênfase em Política Pública e Nova Gestão. In: **Teorias da Administração Pública**. São Paulo: CENGAGE Learning, 2012.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: Princípio Científico e Educativo**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

DURANTI, Alessandro. Métodos Etnográficos In: **Antropologia Linguística**. Madrid: Cambridge University Press, 2000.

ESCUELA de Frontera de Jornada Completa N° 604. Proyecto Piloto Escuelas Bilingues. In: Olimpíadas Nacionales de Contenidos Educativos en Internet. Disponível em: <http://www.oni.escuelas.edu.ar/2005/MISIONES/898/>. Acesso em: 01 ago. 2013.

FERRARI, Maristela. **Conflitos e Povoamento na fronteira Brasil-Argentina**. Florianópolis: Editora UFSC, 2010.

FÓRUM das Línguas Brasileiras de Imigração. 2012. Disponível em: <http://forlibi.blogspot.com.br/>. Acesso em 19 nov. 2012.

GAZETA DO POVO. **Vista aerea da zona de fronteira**. 2012. Disponível em: <http://www2.gazetadopovo.com.br/rotasedestinos/Indicacoes?city=40/>.

Acesso em: 12 set. 2012.

GERALDI, João. W. Deslocamento no Ensino: de Objetos a Práticas da Prática a objetos. In:\_\_\_\_\_. **A Aula como Acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GOMES, Nilma Lino. Indagações sobre o Currículo: Diversidade e Currículo. In: BEUCHAMP, Jeanete et al. (Org.). **Indagações sobre o Currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

HAMEL. R. E. El contexto sociolingüístico de la enseñanza y adquisición del español en escuelas indígenas bilingües en Valle del Mezquital. In: **Coloquio de Adquisición de Segunda Lengua**. Estudios de lingüística Aplicada. México UNAM, número especial, jul. 1983.

\_\_\_\_\_. Políticas del Lenguaje y educación indígena en México. Orientaciones Culturales y estrategias pedagógicas en época de globalización. In: BEÍN, Roberto; BORN, Joachin (Ed.). **Políticas Lingüísticas. Norma e Identidad**. Buenos Ayres: Editora UBA, 2001.

\_\_\_\_\_. Políticas y planificación del lenguaje: una introducción. **Iztapalapa** 29 (Políticas del lenguaje en América Latina), p. 5-39, 1993.

HORNBERGER, N. H. La educación multilingüe, política y práctica: Diez certezas. **Revista Guatemalteca de Educación**, p. 95-138, 2009.

IBGE. Censo 2010: população indígena é de 896,9 mil, tem 305 etnias e fala 274idiomas. 2012. Disponível em:<[http://saladeimprensa.ibge.gov.br/noticias?view=noticia&id=1&id\\_noticia=2194](http://saladeimprensa.ibge.gov.br/noticias?view=noticia&id=1&id_noticia=2194)>. Acesso em: 15 mar. 2013.

IPOL. **Diagnóstico Sociolingüístico Dionísio Cerqueira**. Florianópolis: [s.n], 2005; 2006; 2010. Acervo do IPOL Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill. Changing the role of Schools. In: \_\_\_\_\_ (Eds.). **Multiliteracies: Literacy, learning and the design of social futures**. London; New York: Routledge, 2000, p. 121-148.

KALMAN, Judith. El Acceso a la cultura escrita: La participación social

y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, v. V, n. 17, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, p. 37-66, ene.-abr. 2010.

KLEIMAN, Angela B. Letramento e suas implicações para o Ensino de Língua Materna. **Signo**. Santa Cruz do Sul, v.32n53, p.1-25, dez.2007.

LAVILLE, Cristian; DIONNE, Jean. A pesquisa Científica Hoje; Ciências Humanas e Sociedade. In: **A Construção do Saber**. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LIETTI, Anna. Le bilinguisme rend-il idiot? In: **Pour une Éducation Bilingue**. Paris: Éditions Payot & Rivages. 2006

MAAR, Wolfgang Leo. **O que é Política**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

MACIEL, Vanessa de Almeida. **Questões Teóricas sobre o Ensino pela Pesquisa: Problematizações**. Dissertação de Mestrado. Florianópolis: UFSC, 2005.

MAHER, Terezinha Machado. Do casulo ao Movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In: CAVALCANTI, Marilda C.; BORTONI-RICARDO, Stella Maris (Orgs.). **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007.

MAPA. Faixa de Fronteira; Cidades-Gêmeas. Ministério da Integração. Disponível em:  
<[http://www.mi.gov.br/programas/programasregionais/faixa/abrangencia.asp?area=spr\\_frenteira](http://www.mi.gov.br/programas/programasregionais/faixa/abrangencia.asp?area=spr_frenteira)> . Acesso em 14 fev. 2013

MARAFIOTI, Roberto. Integración Regional y Política Lingüística. In: **Anais do Encontro Sobre Políticas Lingüísticas**. Curitiba: UFPR, 1995.

MERCOSUL EDUCACIONAL. **Funcionamento**. 2013. Disponível em: <<http://www.sic.inep.gov.br/pt-BR/mercosul-educacional/funcionamento.html>>. Acesso em: 28 jun. 2013.

\_\_\_\_\_. **Instâncias do Setor Educacional do Mercosul**. 2013.

Disponível em: <[www.sic.inep.gov.br/pt-BR/mercosul-educacional/instancias.html](http://www.sic.inep.gov.br/pt-BR/mercosul-educacional/instancias.html)>. Acesso em:

\_\_\_\_\_. **O que é o setor educacional do Mercosul**. 2013. disponível em: <<http://www.sic.inep.gov.br/pt-br/mercosul-educacional/o-que-e.html>>. acesso em: 28 jun. 2013.

\_\_\_\_\_. Modelo de enseñanza común en escuelas de zona de frontera a partir del desarrollo de un programa para la educación intercultural, con énfasis en la enseñanza de las lenguas predominantes en la región. Buenos Aires: 2012. Disponível em: <<http://www.sic.inep.gov.br/pt-BR/documentos-categoria/viewcategory/54-escolas-de-fronteira-escolas-de-frontera.html>>. Acesso em: 06 mai. 2013.

MINISTÉRIO da Integração Regional. Estratégia de Implementação do Programa: apoio ao desenvolvimento integrado das sub-regiões das cidades-gêmeas. In: **Programa de Promoção do Desenvolvimento da Faixa de Fronteira – PDFF**. Brasília, DF: Secretaria de Programas Regionais, 2009.

MORELLO, Rosângela; OLIVEIRA, Gilvan Müller de. Uma política patrimonial e de registro para as línguas brasileiras. 2007. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, v. 6, p. 1-8, 2007.

Disponível em:

<http://www.labjor.unicamp.br/patrimonio/materia.php?id=211>. Acesso em: 25 abr. 2011.

MORELLO, Rosângela. Educação Linguística: compartilhar a gestão, promover as línguas, qualificar as políticas – desafios e novos protagonismos. In: **Ideação**. Unioeste. Cascavel PR. 2011.

\_\_\_\_\_; SEIFFERT, Ana Paula. **Inventário da Língua Guarani Mbya**. Florianópolis: Garapuvu: IPOL, 2011.

\_\_\_\_\_; FILETI, Martins Marci (Orgs). **OBEDF: Observatório de Educação na Fronteira - Política Linguística em contextos Plurilíngues: desafios e perspectivas para a Escola**. Florianópolis: Editora Garapuvu, 2013.

\_\_\_\_\_. Política Linguística para a Fronteira: Programa Escolas Interculturais Bilíngües de Fronteira. XI Congresso Internacional do

Fórum Universitário do Mercosul. **Anais...** Foz do Iguaçu, 2009.

OLIVEIRA, Gilvan Müller. As Fronteiras do MERCOSUL e a sua dinâmica sócio-linguística [Apresentação oral]. In: I Seminário de Gestão em Educação Linguística de Fronteira no MERCOSUL (GELF). **Anais...** Foz do Iguaçu, 2011. Disponível em: <<http://seminariogelf.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 19 ago. 2012.

\_\_\_\_\_. ‘A Virada Político Linguística’ e a Relevância Social da Linguística e dos Linguístas. In: **Relevância Social da Linguística**. São Paulo: Parábola, 2007.

\_\_\_\_\_. Comunicação por meio eletrônico em 18 mar. 2012.

\_\_\_\_\_. (Org.) **Interesse, Pesquisa e Ensino: uma equação para Educação Escolar no Brasil**. Florianópolis: IPOL; Secretaria Municipal de Educação, 2004.

\_\_\_\_\_. Prefácio. In: CALVET, J-L. **As Políticas Linguísticas**. São Paulo; Florianópolis: Parábola Editorial: IPOL, 2007.

\_\_\_\_\_. Objetivos e Perspectivas do GT Políticas para o MERCOSUL da Associação de Universidades do grupo Montevideo. In: **Anais do Encontro Sobre Políticas Linguísticas**. Curitiba: UFPR, 1995.

\_\_\_\_\_.; ALTENHOFEN, Cléo V. O in vitro e o in vivo na política da diversidade linguística do Brasil: inserção e exclusão do plurilingüismo na educação e na sociedade. In: MELLO, Heliana; ALTENHOFEN, Cléo; RASO, Tommaso (Org.). **Os contatos linguísticos no Brasil**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2011.

\_\_\_\_\_. **Políticas linguísticas como Políticas Públicas**, 2009.

Disponível em: <[http://e-ipol.org/wp-content/uploads/2013/06/Politicas\\_linguisticas\\_e\\_Politicas\\_publicas.pdf](http://e-ipol.org/wp-content/uploads/2013/06/Politicas_linguisticas_e_Politicas_publicas.pdf)>. Acesso em: 20 nov. 2012.

OLIVEIRA, Tito Carlos Machado de; SILVA, Ricardo Marques. O Mérito das cidades-gêmeas nos espaços Fronteiriços. **Revista OIDLES**, v. 2, n. 5, dic., 2008. Disponível em <<http://Www.Eumed.Net/Rev/Oidles/05/Msmo.Htm>>.



PARECER Técnico. Florianópolis: [s.n] 2010. Acervo do IPOL Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística.

PARAGUAI. Ata da IV Reunião do Grupo de Trabalho de Política Linguística (GTPL) do Setor Educacional do MERCOSUL (SEM). 2000. Florianópolis: [s.n], 2006. Acervo do IPOL Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística.

PEREIRA, Telma. Política Linguística: Fundamentação Teórica. In: \_\_\_\_\_. **O Ensino de Línguas Estrangeiras como um Fator de Inclusão Social: O desafio da francofonia no Rio de Janeiro.** Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: PUC/RJ, 2006.

PEREIRA, Jacira Helena do Valle. Diversidade Cultural nas escolas de Fronteira Internacionais: O caso de Mato Grosso do Sul. **Revista Múltiplas Leituras**, v. 2, n.1.p. 51-63, jun. 2009.

PEREIRA, Noemi Ferreira Felisberto. **Um olhar sobre o ensino bilíngüe: projeto escolas bilíngües de fronteira**, Foz do Iguaçu; Puerto Iguazu. Monografia de conclusão de curso. Universidade Estadual do Oeste do Paraná Unioeste, Foz do Iguaçu, 2007.

PIMENTEL, Alessandra. O Método da Análise Documental: seu uso numa Pesquisa Historiográfica. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 179-195, 2001.

PORTARIA 798, de 20 de jun.2012 (DOU). Disponível em:< <http://obedf2010.blogspot.com.br/2013/04/portaria-n-798-institui-o-programa.html>> Acesso em: 30 jun.2012.

QUADROS, Ronice Muller de. **Arguição** em 26 ago. 2013. UFSC.

RAUEN, Fábio José. Projeto. In: **Elementos de iniciação à pesquisa.** Rio do Sul, SC: Nova Era, 1999.

\_\_\_\_\_. **Roteiros de Investigação Científica.** Tubarão: Unisul, 2002.

REICH, Silvia Tereza Sparano. Formação de Professores de Espanhol e Português diante da demanda do MERCOSUL: o que existe e o que pode ser criado. In: **Anais do Encontro Sobre Políticas Linguísticas.** Curitiba: UFPR, 1995.

- RECKZIEGEL, Ana Luiza GobbiSetti. **O Pacto ABC: as relações Brasil-Argentina na década de 1950**. Passo Fundo: EDIUPF, 1996.
- RELATÓRIOS da I a IX reunião Técnica Bilateral (RTB). Florianópolis: [s.n], [2004 a 2010]. Acervo do IPOL Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística.
- RELATÓRIOS da I e II RCC-PEIBF. Florianópolis: [s.n], 2006. Acervo do IPOL Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística.
- RELATÓRIOS de Assessoria Pedagógica. Florianópolis: [s.n], [2004 a 2005; 2010]. Acervo do IPOL Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística.
- RELATÓRIO do Grupo de Trabalho da Diversidade Linguística do Brasil (2006-2007). Brasília: Câmara dos Deputados, 2007.
- RELATÓRIO Técnico sobre o Diagnóstico OBEDF. Florianópolis: [s.n], IPOL, 2012. Acervo do OBEDF
- ROCHA, Manoel Ilson Cordeiro. Estado e Governo: diferença conceitual e implicações práticas na pós-modernidade. **Revista Uniara**, n.0 21/22, 2008/2009. Disponível em:  
<<http://www.uniara.com.br/revistauniara/revista.asp?edicao=28>>. Acesso em: 14 mar. 2013.
- RELATÓRIO **Gabinete do Ministro (2005-2007)**. Ministério da Educação. Brasília: [2005?]. Disponível em:  
<[http://portal.mec.gov.br/ai/arquivos/pdf/relatorio2005\\_07.pdf](http://portal.mec.gov.br/ai/arquivos/pdf/relatorio2005_07.pdf)>. Acesso em: 05 ago. 2012.
- SAGAZ, Márcia, R. P.; MORELLO, Rosangela. **Observatório da Educação na Fronteira: Diagnósticos Sociolinguísticos**. Florianópolis: Garapuvu: IPOL. 2013.
- SEIFFERT, Ana Paula. O processo de Ensino-Aprendizagem via Projetos de Pesquisa no Projeto escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira (PEIBF) e suas implicações para múltiplos letramentos. In: **Ideação / UNIOESTE**. Cascavel: Edunioeste (1998- ), 2011.

SILVA, Ricardo Marques; OLIVEIRA, Tito Carlos Machado. O Mérito das cidades-gêmeas nos espaços fronteiriços. In: **Revista OIDLES**, v. 2, nº 5, 2008. Disponível em:

<<http://www.eumed.net/rev/oidles/05/msmo.htm>>. Acesso em 10 mar. 2012.

STURZA, Eliana Rosa. **Línguas de Fronteira e Políticas Línguas**: uma história das idéias linguísticas. 2006. (Tese Doutorado em Linguística)- IEL/UNICAMP, Campinas/SP, 2006.

SPINASSÉ, Karen Pupp. Os Conceitos de Língua Materna, Segunda Língua e Língua estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. **Revista Contingentia**, v. 1, 2006.

Disponível em:

<[http://www.ufrgs.br/setordealemao/revista/revista.anteriores/vol1\\_11.2006/1\\_spinasse.pdf](http://www.ufrgs.br/setordealemao/revista/revista.anteriores/vol1_11.2006/1_spinasse.pdf)>. Acesso em: 25 jul. 2013.

SKUTNABB-KANGAS, Tove; MCCARTY, L. Teresa. Key concepts in bilingual education: ideological, historical, epistemological, and empirical foundations. In: CUMMINS, Jim; HORNBERGER, Nancy; Eds. **Bilingual Education**: encyclopedia of language and education. 2. Ed. New York: Springer, 2008. p. 3-17. Volume 5. Disponível em:

<[http://www.tove-skutnabb-kangas.org/pdf/Key\\_concepts\\_in\\_bilingual\\_education\\_Tove\\_Skutnabb\\_Kangas\\_and\\_Teresa\\_L\\_McCarty.pdf](http://www.tove-skutnabb-kangas.org/pdf/Key_concepts_in_bilingual_education_Tove_Skutnabb_Kangas_and_Teresa_L_McCarty.pdf)>. Acesso em 10 jun. 2013.

TONUCCI, Francesco. **La Investigación como Alternativa de la Enseñanza**. 2. ed. Caracas: Editorial Laboratorio Educativo, 1999.

THOMAZ, Mendes Karina. **Política Linguística para a Integração**: a experiência das escolas interculturais bilíngues de fronteira do Mercosul. 2010. Monografia (Especialização em História da Educação Brasileira)-Centro de Educação, Comunicação e Artes (CECA), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). Cascavel/PR, 2010.

UFAM. **Currículo Pós Feito**. 2012. Disponível em:

<[http://www.ensinosuperiorindigena.ufam.edu.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=29&Itemid=11](http://www.ensinosuperiorindigena.ufam.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=29&Itemid=11)>. Acesso em 12 Jul. 2012

URUGUAI. Ata da I e V Reunião do Grupo de Trabalho de Política

Linguística (GTPL) do Setor Educacional do MERCOSUL (SEM). 1997. Florianópolis: [s.n], 2006. Acervo do IPOL Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística.

WALQUI, Aida; GALDAMES, Viviana. **Enseñanza de castellano como segunda lengua**. Bolívia: Terra Nova, [20--].