



**PROJETO DE ESCOLAS BILÍNGUES E INTERCULTURAIS DE FRONTEIRA:  
UMA EXPERIÊNCIA COM ESCOLAS DE PORTUGAL E ESPANHA**

**Dr. Carlos Henrique Silva de Castro**  0000-0001-8593-060X  
Universidade Federal do Vale do Jequetinhonha e Mucuri  
**Me. Simone Schwambach**  0000-0003-3990-1343  
Universidade Complutense de Madri

**RESUMO:** Este texto traz o resultado de uma leitura dos eventos e práticas envolvidos na primeira edição do Projeto Escolas Bilingües e Interculturais de Fronteira (PEBIF), voltado para a formação de professores da educação básica de Portugal e Espanha, que aconteceu de 2021 a 2022. Por leitura, entendemos a busca por tornar visíveis significados particulares do grupo em estudo. Entre os objetivos e os eixos de ação do projeto, encontramos o fomento à cooperação entre os países ibéricos, especificamente em suas fronteiras em projetos educativos, bem como a produção de recursos educacionais em redes colaborativas. Na primeira edição, o projeto envolveu 16 escolas portuguesas e espanholas, instituições educativas de ambos, a coordenação da Universidade de Aveiro em Portugal e da Universidad Complutense de Madrid na Espanha, e parceria com Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI). Para a leitura proposta, utilizamos uma metodologia de viés etnográfico, baseada na busca por pontos relevantes e na leitura dos significados dos próprios sujeitos, contextualizados histórica e espacialmente. Nesse percurso, passamos por questões territoriais e culturais da Raia, pelo histórico de cooperação transfronteiriça e de encontro de línguas e culturas, bem como por uma sumarização de algumas atividades desenvolvidas na perspectiva do bilingüismo e da interculturalidade. O conjunto de eventos e práticas do PEBIF apontam para uma cultura de valorização da interculturalidade e da diversidade linguística, como sugere o próprio nome do projeto. O uso da metodologia investigação-ação faz emergir reflexões sobre práticas e eventos diversos, em um diálogo produtivo que resulta no reconhecimento e valorização das diversidades linguística e cultural.

**PALAVRAS-CHAVE:** Escolas Bilingües e Interculturais de Fronteira; A Raia; Práticas e Eventos Culturais; Cooperação Transfronteiriça.

**BILINGUAL AND INTERCULTURAL BORDER SCHOOLS PROJECT: AN  
EXPERIENCE WITH SCHOOLS IN PORTUGAL AND SPAIN**

**ABSTRACT:** This paper presents the result of a “reading” of the events and practices involved in the first edition of the Project for Bilingual and Intercultural Border Schools, designed to train primary school educators in Portugal and Spain, which took place from 2021 to 2022. In this context, “reading” means the process of making particular meanings of the studied group visible. Among the project's axes of action and goals, we found the promotion of cooperation between Iberian countries, specifically on their borders in educational projects, as well as the production of educational resources in collaborative networks. In the first edition, the project involved 16 Portuguese and Spanish schools, educational institutions from both countries, the coordination of the University of Aveiro in Portugal and the Universidad Complutense de Madrid in Spain, and a partnership with the Organization of Ibero-American States (OEI). To facilitate this analysis, we used a methodology with an ethnographic bias, based on the search for rich points in order to “read” the meanings constructed by the subjects themselves, historically and spatially contextualized. Along the way, we went through Raia's territorial and cultural issues, through the history of cross-border cooperation and the meeting of languages and cultures, as well as a summary of some activities based on the perspective of bilingualism and interculturality. The set of PEBIF events and practices indicates a culture that values interculturality and the linguistic diversity, as the project name suggests. The use of the research-action methodology gives rise to reflections on different practices and events, in a productive dialogue that results in the recognition and appreciation of linguistic and cultural diversity.

**KEYWORDS:** Bilingual and Intercultural Border Schools; The Raia; Practices and Cultural Events; Cross-border Cooperation.



## 1 INTRODUÇÃO

Este texto traz uma leitura dos eventos e práticas da primeira edição do Projeto Escolas Bilíngues e Interculturais de Fronteira (PEBIF), com foco em seus objetivos e eixos de ação, em diálogo com diversas questões institucionais e políticas em âmbito de uma cooperação transfronteiriça entre os países ibéricos, bem como teorias de suporte ao trabalho desenvolvido. O projeto é resultado de um acordo bilateral entre os governos espanhol e português, cuja implementação ficou a cargo da Organização dos Estados Iberoamericanos (OEI) em parceria com a Universidad Complutense de Madrid e a Universidade de Aveiro, cada uma sediada em um país envolvido. O objetivo geral estabelecido para o PEBIF foi

(...) promover a cooperação entre Portugal e Espanha no desenvolvimento educativo, social e econômico dos territórios fronteiriços, proporcionando às populações residentes nestas regiões uma educação de qualidade, tendo em conta os conhecimentos e competências associadas ao bilinguismo, à interculturalidade em termos de cidadania, à continuação dos estudos e à promoção do emprego em ambos os países (OEI, 2023).<sup>1</sup>

Participaram da iniciativa, com formadores e pesquisadores, outras instituições educativas locais como os “Centros de Formación del Profesorado” das Comunidades Autônomas na Espanha, e os “Institutos Superiores Politécnicos” e universidades em Portugal. No site do projeto, que nos fornece dados para essa apresentação inicial, encontramos alguns princípios:

A **inclusão** e a valorização da **diversidade linguística e cultural** no ensino são princípios que orientam o projeto e justificam o desenvolvimento de práticas pedagógicas e didáticas **bilíngues** e **interculturais**, reforçadas pela capacitação e formação contínua de professores<sup>2</sup> (OEI, 2023, grifo nosso).

<sup>1</sup> Disponível em: <https://oei.int/oficinas/secretaria-general/escuelas-de-frontera/proyecto>. Acesso em: 18 ago. 2023.

<sup>2</sup> Disponível em: <https://oei.int/pt/escritorios/secretaria-geral/escuelas-de-frontera/proyecto>. Acesso em: 18 ago. 2023.



A partir desses princípios, são estabelecidos seis eixos de ação, como vemos na figura 1, a seguir.

**Figura 1:** Eixos de Ação



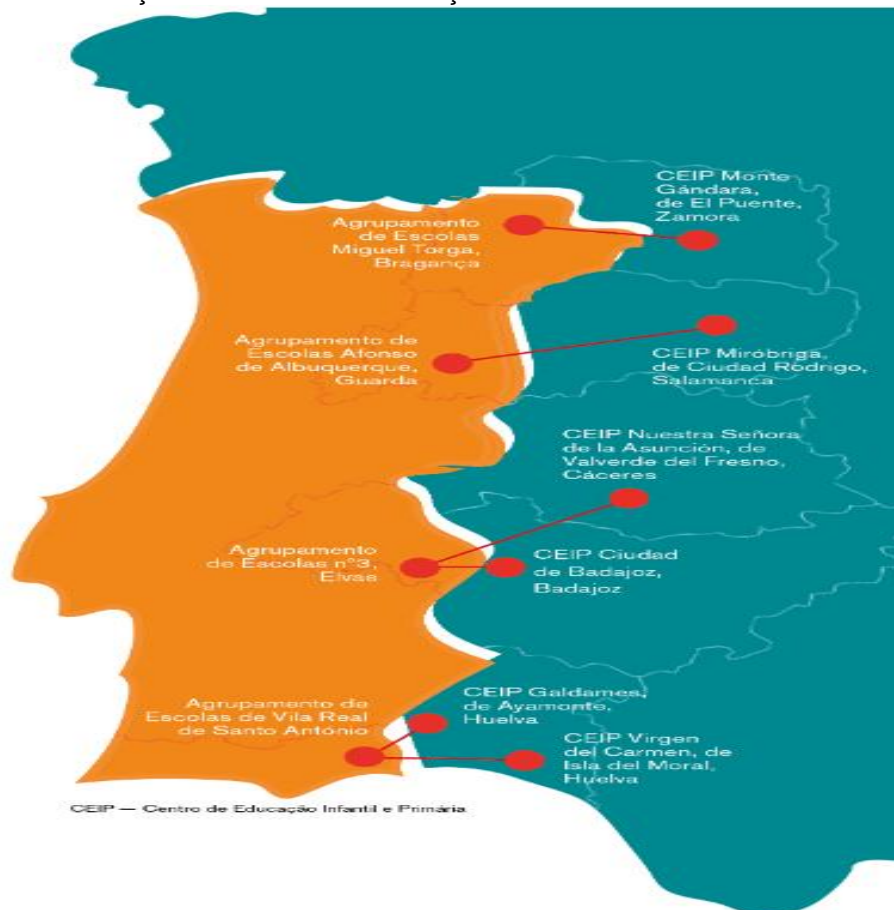
Fonte: OEI, 2023.

Este trabalho não tem a pretensão de detalhar todas as práticas e eventos que envolveram todo o projeto, pois para tal feito necessitaríamos recorrer a um gênero textual com mais espaço, o que poderia representar menos diálogo. Mas buscamos sumarizar o que entendemos como as culturas mobilizadas e construídas na rede de significação envolta nos eventos e práticas de implementação do PEBIF. Entendemos que outras leituras são totalmente possíveis e encorajadas.

Participaram da formação envolvida no PEBIF escolas e professores do primeiro ao sexto ano da educação básica, identificados na primeira fase do projeto. Em Portugal, foram selecionados quatro Agrupamentos de Escolas (AE), com um total de 10 escolas: AE Miguel Torga em Bragança, AE Afonso de Albuquerque em Guarda, AE nº 3 em Elvas, e o AE de Vila Real de Santo António. Na Espanha, foram selecionados seis *Colegios de Educación Infantil y Primaria (CEIPs)*: Monte Gándara em Galende (Castela e Leão); Miróbriga em Ciudad Rodrigo (Salamanca); Ciudad de Badajoz (Extremadura); Nuestra Señora de la Asunción em Valverde del Fresno (Extremadura); Galdames e Virgen del Carmen em Huelva (Andaluzia). Um mapa com os agrupamentos de escolas portuguesas e colégios espanhóis pode ser visto na figura 2, a seguir. As ligações entre as instituições portuguesas e espanholas, em linhas vermelhas com pontos ao final, mostram como foram organizados os grupos de trabalho, etapa ainda a ser explicada.



**Figura 2:** Instituições educativas de Educação Básica envolvidas no PEBIF



Fonte: <https://oei.int/pt/escritorios/secretaria-geral/escuelas-de-frontera/escuelas>. Acesso em: 18 ago. 2023.

Na continuidade de nosso propósito de trazer uma leitura de eventos e práticas da primeira edição do PEBIF, a próxima seção (2) traz esclarecimentos sobre as questões epistemológicas e metodológicas. Posteriormente, temos uma seção (3) que traz um pouco da Raia e alguns de seus contextos, outra seção (4) dedicada ao histórica da cooperação transfronteiriça para, enfim, chegarmos a uma seção (5) dedicada aos desafios e o percurso percorrido pelo grupo de professores e outra (6) com nossas últimas considerações.



## 2 ORIENTAÇÃO EPISTEMOLÓGICA E METODOLÓGICA PARA A DESCRIÇÃO DE MÚLTIPLAS CULTURAS

Partimos da ideia de uma descrição densa de culturas, tal como pressupõe Geertz (1989). O antropólogo define etnografia além dos métodos, mas pelo esforço intelectual:

Segundo a opinião dos livros-textos, praticar a etnografia é estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário, e assim por diante. Mas não são essas coisas, as técnicas e os processos determinados, que definem o empreendimento. O que o define é o tipo de esforço intelectual que ele representa: um risco elaborado para uma “descrição densa”, tomando emprestada uma noção de Gilbert Ryle (Geertz, 1989, p. 4).

A abordagem busca interpretar os eventos culturais em contexto amplo, com atenção especial às questões sociais. Em casos de contextos educacionais e multiculturais, Agar (2006) e Green *et al.* (2005) resumizam a etnografia como a escrita da(s) cultura(s) do outro. Cultura, por sua vez, é entendida como um conjunto de práticas contextualizadas em eventos culturais (Agar, 2006). Adicionalmente, entende-se que há, nesse conjunto de práticas e eventos, uma “teia de significados” tecida pelos sujeitos, tal como entende Geertz (1989), antropólogo que alertava da necessidade de se delimitar um conceito de cultura que a fim de adensar-se nas reflexões, ao invés de uma difusão do conceito que leva à frustração.

Essa escrita de culturas é possível a partir de uma leitura que nada mais é que um encontro de culturas, do pesquisador e dos sujeitos, que deve ser marcado por uma perspectiva êmica, ou o que Geertz (1989) chamava de enfoque interpretativo. Tal perspectiva diz respeito à busca constante dos significados construídos pelos próprios sujeitos, se desvencilhando de entendimentos e conceitos pré-estabelecidos. Assim, etnografia está aberta ao novo, às hipóteses que surgem, e não traz perguntas pré-determinadas. Contudo, a subjetividade não é ignorada, pois cada pesquisador tem suas lentes, seus objetivos, seus interesses etc.



Metodologicamente, a etnografia nos auxilia a construir os dados a partir de muitos registros (em gêneros e suportes diversos como vídeos, slides, murais digitais, fotografias, notas de campo, áudios e outros) que apontem para os significados do projeto, delimitados pelo nosso objetivo já declarado na introdução. Da concepção à criação de redes, o projeto foi dividido em 4 fases<sup>3</sup>. A primeira foi voltada para a identificação e envolvimento das escolas participantes; a segunda foi dedicada à formação teórica e construção de pré-projetos de aprendizagem; a terceira ficou por conta da execução dos projetos, com a construção de recursos pedagógicos; a última fase, da qual este trabalho faz parte, volta-se para o compartilhamento de pesquisas e recursos, a fim de fomentar redes para o bilinguismo e a interculturalidade. Nos ateremos a eventos diretamente ligados à formação e execução dos projetos de aprendizagem (fases 2 e 3), elencados no quadro 1, a seguir. Os dados serão apresentados sempre que utilizados.

**Quadro 1:** Alguns eventos culturais do PEBIF

	Eventos	Temas
Ação Formativa 6 horas 3 sessões on-line	24/05/21	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação</li> <li>• A fronteira que nos une</li> </ul>
	26/05/21	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Biografia linguística (construção e apresentação)</li> </ul>
	02/06/21	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Procura de sinergias entre as escolas parceiras com base nas biografias linguísticas para pensar em projetos futuros</li> </ul>
Fase 2 25 horas	Sessões 0, 1 e 2 Híbridas direto de Elvas/PT 06h00 14 e 15/10/21	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação e elaboração de perfis linguísticos, profissionais e necessidades formativas</li> <li>• Bi/plurilinguismo e Intercompreensão</li> <li>• A fronteira como espaço privilegiado para uma educação intercultural e bilíngue</li> </ul>
	Sessões 3 a 8 Online 19h00 21 e 28/10/21, 04, 11, 18 e 25/11/21, e 02/12/21	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Intercompreensão, didática de línguas e Interculturalidade</li> <li>• Língua estrangeira e bilinguismo no Ensino Primário e documentos oficiais</li> <li>• Análise do currículo e diálogos com o projeto</li> <li>• Identificação de finalidades educativas, público e potenciais parceiros</li> <li>• Trabalho colaborativo, redes e investigação-ação (I-A)</li> </ul>

<sup>3</sup> Disponível em: <https://oei.int/pt/escritorios/secretaria-geral/escuelas-de-frontera/proyecto>. Acesso em: 18 ago. 2023.



	Eventos	Temas
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concepção, desenvolvimento e apresentação de pré-projetos</li> </ul>
Fase 3 25 horas	Sessões 9 a 18 de 02 a 05/2022 Reunião entre estudantes do G3 (18/03/2022)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tutoria e acompanhamento dos formadores de cada escola par</li> <li>• Trabalho autônomo (em grupos) entre os professores das escolas pares</li> <li>• Encontro com todos os grupos para intercâmbios de avanço e orientações</li> <li>• Reunião entre turmas de estudantes e professores do G3 (18/03/2022)</li> </ul>
	Sessão 19 Presencial Ciudad Rodrigo/ES 19 e 20/05/22	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação dos projetos e respectivos resultados</li> <li>• Discussão sobre o seu valor educativo: desenvolvimento profissional dos atores e instituições; aprendizagens dos alunos; potencialidades para redes de colaboração;</li> <li>• Avaliação da formação</li> </ul>

**Fonte:** Apresentação do PEBIF nas sessões descritas neste próprio quadro e calendários de formação.

Como pode ser observado nesse quadro 1, a formação e execução dos projetos foi dividida em três blocos. O bloco menor contou com uma ação formativa de 6 horas, dedicada à apresentação do projeto aos professores e escolas selecionados. Outros dois blocos maiores, de 25 horas cada, compreenderam as fases 2 e 3 do projeto, voltadas para o planejamento e execução dos projetos de aprendizagem nas escolas parceiras.

A fase 2, como já pontuado, foi dedicada à capacitação e formação teórica, trouxe reflexões sobre práticas educativas e temas relacionados, bem como elaboração de perfis dos professores e identificação de necessidades formativas dos estudantes envolvidos, em turmas do ensino primário nos diferentes agrupamentos de escolas citados na introdução. Entre os temas da formação, contaram com bi/plurilinguismo e interculturalidade, questões didáticas de ensino de línguas no ensino primário, bem como currículos oficiais, intercompreensão, e questões sociais ligadas à fronteira e à necessidade de uma educação intercultural e bilíngue. Também houve o espaço para o trabalho colaborativo e autônomo em grupos, a partir de uma orientação sobre investigação-ação (I-A). Nesse espaço de troca e construção coletiva, conceberam seus pré-projetos, desenvolveram atividades iniciais e definiram alguns temas ligados às experiências que traziam para, ao fim, apresentarem a todos os colegas.



A fase 3 contou essencialmente de oficinas de trabalho autônomo, na modalidade a distância, nas quais, em grupos, deram continuidade à construção dos projetos e os colocaram em prática. Os resultados foram compartilhados ao longo de todo o processo e culminou no evento final presencial, em Ciudad Rodrigo, que contou com a maioria dos sujeitos envolvidos, dos agentes políticos aos professores em formação.

Como se vê no quadro 1, os eventos foram muitos e a seleção de pontos relevantes, a fim de que seja possível sumarizar essas culturas, deve ser minuciosa. Geertz (1989) não forneceu nenhum guia para a seleção de eventos etnográficos, apesar de ter fornecido exemplos, sempre com destaque para a profundidade do trabalho em termos de significados culturais. O autor via os eventos etnográficos como ilustrações concretas das ideias abstratas presentes nas culturas; pois, para ele, eram exemplos de manifestações reais de valores e crenças. Os encontros dos formadores com os grupos de trabalho, definidos em calendário prévio, de acordo com a dinâmica das escolas, foram considerados os eventos culturais disponíveis para este estudo, como registrado no quadro 1.

A partir da definição do evento inicial do trabalho, na etnografia da educação, Agar (2006) e Green *et al.* (2005) orientam buscarmos pelo que chamam de ponto relevante, em inglês “*rich points*”. Cunhado por Agar (2006), o termo denomina aqueles momentos ou situações específicas que o pesquisador não compreende e precisa desvendar. São particularmente reveladores e carregados de significado, com o potencial de desvelar culturas e práticas e uma complexidade profunda que podem levar a uma compreensão holística das culturas em estudo. Partindo de tais pressupostos, a metodologia que nos guia se baseia no estudo de pontos relevantes, selecionados em textos diversos, que registraram os eventos culturais do PEBIF, elencados no quadro 1.

O evento selecionado para o início das leituras foi a citada ação formativa de seis horas, o primeiro evento listado, utilizada para a apresentação do projeto aos professores participantes, que aconteceu em maio e junho de 2021, em três seções on-line, cuja grande parte foi gravada (19h08min02). Em decorrência da pandemia de covid19, além da distância entre as escolas e cidades envolvidas, a grande maioria das interações





ocorreu on-line, com um encontro presencial inicial, em outubro de 2021 em Elvas/Portugal, um encontro final em maio de 2022 em Ciudad Rodrigo/Espanha, e outras iniciativas envolvendo pequenos grupos.

O primeiro ponto relevante trata de questões territoriais da Raia, termo que utilizam para denominar a região, que traz diversas significações, como o entendimento que têm de fronteira e as significações culturais que esse espaço traz. Esse tema apareceu logo na primeira sessão on-line da ação de formação de seis horas, no dia 24/05/2021. O segundo ponto relevante refere-se às relações de cooperação envolvidas nesse contexto fronteiriço, mas de encontro de línguas e culturas. O terceiro ponto relevante, por sua vez, refere-se ao trabalho desenvolvido, na perspectiva do bilinguismo e da interculturalidade. Cremos que seguir o caminho desses três pontos nos dará um panorama das culturas envolvidas. As próximas seções seguem tais pontos.

### 3 A RAIÁ EM CONTEXTO

O primeiro ponto relevante é relativo ao contexto territorial da fronteira, localmente chamada de a Raia, enquanto ponto de encontro e não de separação, como os sujeitos expressaram nas reuniões várias vezes. Tais contextos trazem significação ao texto e, desse modo, são imprescindíveis no entendimento dos eventos e práticas culturais em leitura. Assim, nesta terceira seção, trazemos alguns recortes ligados à construção da cooperação transfronteiriça dos países ibéricos. Os geógrafos políticos entendem que há distinção entre a linearidade e rigorosidade da expressão “linha de fronteira”, e o significado social e a imprecisão da expressão “região de fronteira”. Corroboram essa diferença os antropólogos, que percebem que a visão dos Estados tem viés civil e militar, e as perspectivas das comunidades se dão no nível social e cultural (Simões, 2008, p. 01).

A fronteira entre Portugal e Espanha, no passado, caracterizou-se como espaço militarizado no qual os Estados marcavam e vigiavam seus limites geográficos ou, se preferirmos, como uma efetiva linha de fronteira. Graças ao processo de



“desfrontereização” (*de-bordering*) levado a cabo pela União Europeia no que se refere a suas fronteiras internas (Campesino Fernández; López Trigal, 2017), esses espaços militarizados perderam sua razão de ser e passaram a ser espaços civis turísticos, que, além de oferecer espaços de ócio e interação, constituem uma fonte de ingressos para as localidades fronteiriças.

No passado, as difíceis condições econômicas dos habitantes da Raia, separados pela fronteira enquanto espaço militarizado, impeliam a população ao comércio ilegal e ao contrabando, o que marcou profundamente as questões culturais diversas, relativas à economia, costumes, línguas, leis, normas etc. O governo português tipificou o contrabando no Decreto-Lei nº 31664 de 22 de novembro de 1941, mas a literatura não demorou tanto para descrevê-lo. Ferreira de Castro publicou em 1934 o romance *Terra Fria*, que tem como personagem principal o jornalista<sup>4</sup> Leonardo, que à noite se dedica ao contrabando de peles e sonha em ter sua própria mercearia. Ambientado em Barroso, na região norte da fronteira, o romance apresenta a cidade como “um outro mundo a descobrir (...), a existência se apresentava ali com facetas que, de tão arcaicas, de tão remotas, dir-se-iam, de novo, inéditas” (Castro, 2015, p. 10-11) e recorda a caracterização da Raia como uma região pouco avançada, ou, nas palavras de Campesino Fernández e López Trigal, a “**frontera del subdesarrollo**, marginal y marginada de los centros gravitacionales del presunto desarrollo peninsular” (2017, p. 05, grifo dos autores). As dificuldades econômicas enfrentadas pela população raiana permitem, segundo Simões (2008), que a atividade do contrabando seja vista de diferentes perspectivas: (i) como uma atividade de subsistência, (ii) como um trabalho extra e (iii) como estratégia de resistência à polarização econômica vivida nos dois lados da fronteira (p. 07). Esta última interpretação, ainda do ponto de vista da autora, permite que se entenda melhor a rede de solidariedade criada entre as pessoas que arriscavam a vida no cruzamento de um lado a outro. Essa rede civil se reforça a partir de 1936,

---

<sup>4</sup> Em Portugal, pessoa que trabalha no setor agrícola sem vínculos empregatícios por um pagamento diário.



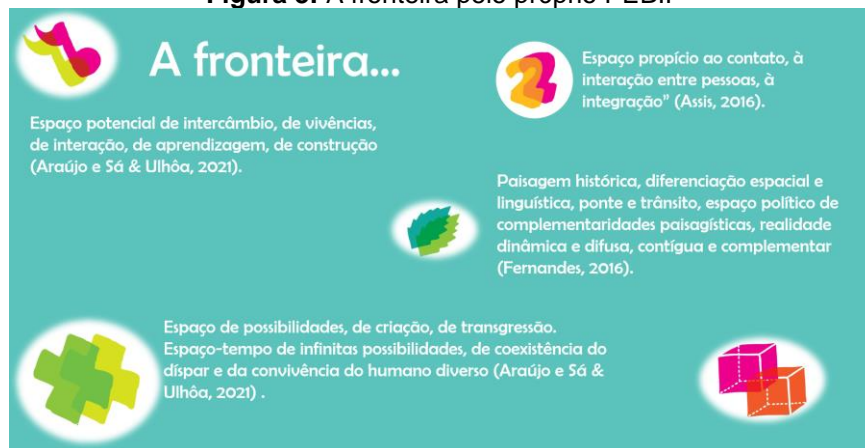
quando houve entrada maciça de refugiados espanhóis que escapavam da guerra civil (Antunes Lopes, 2020; Simões, 2008).

No entanto, o êxodo populacional nas décadas de 1960 e 1970 desvitalizou a rede nessa “não fronteira” que é a Raia, mas não de maneira definitiva. Graças à concessão à Estremadura do estatuto de Comunidade Autónoma na década de 1980, as relações entre os dois lados da fronteira reavivaram-se. Em junho de 1985, com a assinatura do Acordo de Schengen, a União Europeia iniciou o processo de abolição das fronteiras internas, denominado “desfronteirização”, anteriormente citado, que acabou por fortalecer as relações econômicas, além de beneficiar a redefinição do espaço e suas práticas culturais locais. Como exemplo, o comércio entre os países deixa de ter restrições fiscais e o contrabando, tal como estava na lei, torna-se inviável. Auxiliada pelos fluxos econômico e culturais, a Raia ressignifica seu próprio patrimônio cultural e identitário, que será reconhecido na Declaração Conjunta da XXIX Cimeira Luso-Espanhola, definindo a cultura e a identidade da fronteira como “um amplo espaço regional que [Portugal e Espanha] partilham, dotado de coerência e vida própria” (Portugal, 2017, p. 01).

As culturas do PEBIF, de acordo com slide da primeira sessão de formação online em 24/05/2021, associam-se ao reconhecimento, por parte dos Estados, da fronteira como um espaço regional e compartilhado; como “espaço de possibilidades, de criação, de transgressão”; e, também, como “um espaço propício ao contato, à interação entre pessoas, à integração”, conforme indicado na Figura 3, a seguir.



**Figura 3:** A fronteira pelo próprio PEBIF



**Fonte:** Slide utilizado na sessão 1, de 24/05/2021, conforme Quadro 1.

Desse ponto de vista, a fronteira deixa de ser uma linha rigorosa e bem definida, ganha dinamicidade e transforma-se em zona de fronteira, como assinalamos no princípio desta seção. A história e a(s) cultura(s) comum(ns) da Raia exorta os países ibéricos à cooperação transfronteiriça como alavanca para a revitalização socioeconômica da região (OEI, Projeto Piloto). Esse é nosso segundo ponto relevante, a ser tratado na próxima sessão.

#### 4 COOPERAÇÃO TRANSFRONTEIRIÇA

O segundo ponto relevante refere-se às relações de cooperação envolvidas nesse contexto fronteiriço, mas de encontro de línguas e culturas. A fronteira entre Portugal e Espanha é uma das mais antigas da Europa e ao longo da sua existência desenvolveu-se uma cultura de cooperação transfronteiriça<sup>5</sup>, principalmente a partir do século XX. Centramos nossa busca de significados culturais, nesse momento, nos acordos que deram origem às cúpulas ibéricas e ao fortalecimento de ações de cooperação na região fronteiriça.

<sup>5</sup> Entendemos a cooperação transfronteiriça tal como descrita no Glossário do Desenvolvimento Territorial. Conferência Europeia dos Ministros responsáveis pelo Ordenamento do Território do Conselho da Europa (CEMAT), isto é, como a cooperação “que se estabelece entre áreas de ambos os lados das fronteiras nacionais, envolvendo distâncias relativamente curtas” (2011, p. 07).



Com o objetivo de estreitar laços, os governos de Portugal e Espanha assinaram o Tratado de Amizade e de Não Agressão em 1939 e, no ano seguinte, o Protocolo Adicional, documentos que oficializaram o chamado Pacto Ibérico, interrompido entre 1963 e 1969. Quando Portugal e Espanha retomaram as relações, a perspectiva de ingresso na União Europeia evidenciou a necessidade de estratégias comuns, que se estabeleceram no Tratado de Amizade e Cooperação assinado em 1977, inaugurando uma nova fase nas relações bilaterais e servindo de base para as Cúpulas Luso-espanholas. A década de 1970 marcou um importante período na história de ambos os países, que abandonavam os regimes salazarista e franquista e iniciavam um processo de reestruturação interna. A Espanha optou por um modelo de administração política mais descentralizado que se materializou na criação das comunidades autônomas na década seguinte, como já indicado no ponto anterior. Portugal, por sua vez, consolidou um modelo centralizado de administração e gestão. Passando à área que aqui nos interessa, a fronteira, comentaremos a seguir a evolução da cooperação transfronteiriça, os marcos legais e os agentes envolvidos.

Medina-García (2021) defende que a cooperação transfronteiriça entre Portugal e Espanha tem como base uma cooperação institucional estreitamente vinculada aos financiamentos europeus, o que resulta em certas inseguranças. O autor estabelece três gerações distintas de cooperação transfronteiriça. A Primeira Geração (Pseudo Cooperação Transfronteiriça, 1977-1990) está marcada pelo protagonismo dos governos nacionais e pela ênfase nos aspectos legais e formais. No Artigo 7 do Tratado de Amizade e Cooperação (1977), documento que marca a fase, os signatários comprometeram-se “a coordenar os seus esforços com vista a conseguir um maior e mais harmonioso desenvolvimento económico-social das zonas fronteiriças”, e criaram uma série de equipes de trabalho que uniram esforços no desenvolvimento das propostas de ambos os governos. No período também se estabeleceu o primeiro marco legal para a cooperação transfronteiriça: o Tratado de Madrid, de maio de 1980, que, apesar das características inéditas, não amparava juridicamente a sociedade civil nem as empresas privadas. No decorrer desse período, a situação das fronteiras ganhou cada



vez mais protagonismo, com acordo específico assinado em 1988, cujos termos centrais foram o meio-ambiente e as infraestruturas.

Dois eventos importantes da década de 1990 ajudam a perfilar a Cooperação Transfronteiriça de Segunda Geração (Cooperação Transfronteiriça Emergente, 1991-2006): a implantação de INTERREG (Cooperação Territorial Europeia) e a descentralização política e administrativa espanhola. A INTERREG favoreceu o encontro entre agentes institucionais e privados interessados em aceder aos financiamentos europeus, possibilitando, por um lado, a cooperação entre os diferentes níveis de governo, e, por outro, alcançar agentes de ambos os lados da fronteira ibérica. Em 2002, o Tratado de Valência amparou legalmente uma série de acordos e de associações, entre os quais vale destacar as Comunidades de Trabalho e as Associações Transfronteiriças de Municípios. Nessa mesma época também surgiram os Gabinetes de Iniciativas Transfronteiriças, com o objetivo de fortalecer a cooperação a nível sub-estatal. Não obstante os avanços dessa segunda geração, continua “siendo una cooperación de arriba abajo en la que la participación efectiva de las poblaciones locales y regionales es relativa y no está exenta de conflictos” (Medina-García, 2021, p. 639) e aos poucos vai se moldando uma cooperação muito mais institucional que tradicional.

A Terceira Geração (Cooperação Transfronteiriça Estrutural, 2007-2020) desenvolve-se a partir dos desdobramentos da iniciativa comunitária INTERREG. Nessa fase a cooperação centrou-se em projetos de longo prazo e na formação de emprego, alinhada com os objetivos da Agenda para o Crescimento de Europa 2020. O resultado foi a criação de novos mecanismos de cooperação<sup>6</sup> que tornaram mais complexas as relações e práticas entre os agentes envolvidos, uma vez que se uniram a redes já existentes no território. A terceira Geração representou uma evolução da cooperação transfronteiriça, mas, uma vez mais, não assegurou a participação da sociedade civil e

---

<sup>6</sup> Podemos citar como exemplos o Programa Operativo de Cooperação Transfronteiriça entre Espanha e Portugal (POCTEP), a Agrupação Europeia de Cooperação Territorial (AECT) e as Euroregiões. Para que se tenha uma ideia da importância e abrangência dessas iniciativas, só o POCTEP financiou 251 projetos entre os anos de 2014 e 2020 e investiu 484 milhões de euros (Moya, 2023).



deixou ver a desarticulação entre as iniciativas para unir os estados e as que pretendem unir os cidadãos.

A fratura entre a cooperação institucional e a cooperação tradicional emerge como o desafio que a cooperação transfronteiriça de Quarta Geração terá que enfrentar (Medina-García, 2021). Apesar de as iniciativas institucionais terem cedido paulatinamente o protagonismo às entidades regionais e locais, permitindo uma gestão compartilhada, uma diversificação dos agentes envolvidos e o uso dos recursos da região, a sociedade civil ainda não ocupou um lugar de destaque nesse cenário. Assim, a consolidação da cooperação transfronteiriça na Raia permanece intimamente ligada ao futuro da própria União Europeia. Daí a necessidade de se criar espaços nos quais agentes institucionais, especialistas e cidadãos locais possam criar “*una cooperación con rostro humano*” (Medina-García, 2021, p. 644, grifo do autor), com inspiração na cooperação tradicional que tanto colaborou para superar diferenças e reforçar a interculturalidade característica dos habitantes da Raia.

A Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI), ao participar do PEBIF como sócio estratégico, adensa a rede de agentes envolvidos na cooperação transfronteiriça, fazendo-o, porém, de maneira distinta. Ao centrar sua atenção na educação e propor a criação de uma rede de escolas, a OEI convoca a sociedade civil para ser parte da construção de “*relaciones duraderas y seguras de sinergia entre las comunidades escolares en su relación con los sistemas sociales, económicos y tecnológicos de los territorios de frontera.*” (OEI, Projeto Piloto, p. 3). Por outro lado, a OEI mantém-se fiel às suas origens, quando estabeleceu um de seus objetivos, qual seja, de promover a integração entre os países ibero-americanos, em outubro de 1949, quando o Instituto Hispânico de Cultura organizou em Madri o / *Congreso Interiberoamericano de Educación*. Mais tarde, o Congresso transformou-se na Assembleia Geral da OEI e manteve entre os seus objetivos informar aos países da comunidade ibero-americana sobre o desenvolvimento da educação em todos os países membros, orientar organismos interessados em questões culturais e educativas, incentivar intercâmbios culturais e difundir experiências bem-sucedidas. Esse histórico



aponta para uma cultura de cooperação construída, sobretudo, na segunda metade do século XX, sobretudo após as quedas das ditaduras características do período.

O PEBIF se insere e corrobora a construção dessa cultura de cooperação, uma vez que o objetivo do Projeto é justamente fomentar “*la cooperación entre Portugal e España en el desarrollo educativo, social y económico de los territorios fronterizos*” (OEI, Projeto Piloto, p. 10), como destacado na Introdução. O Projeto entende que, no âmbito fronteiriço, é necessário que se eduque para a interculturalidade e para a diversidade linguística, bem como para a aceitação do outro (OEI, Projeto Piloto), algo possíveis a partir do fortalecimento da cooperação transfronteiriça, ainda que mais ajustada à cooperação institucional e aos fundos europeus que aos cidadãos, uma vez pregam uma educação que seja “*el resultado de una demanda social*” (OEI, Projeto Piloto, p. 8). Assim, o PEBIF surge como um ponto de encontro entre a cooperação institucional e tradicional, que busca colaborar com o diálogo e metodologias de consolidação da cooperação transfronteiriça de maneira participativa, com o engajamento de famílias e instituições locais, como mostra nossa próxima sessão.

## 5 AS PRÁTICAS EDUCATIVAS INTERCULTURAIS E BILÍNGUES

Nos eventos e práticas culturais ao longo da primeira edição do PEBIF, a promoção do diálogo entre as vivências raianas foi uma constante, da apresentação do projeto, em maio e junho de 2021, à apresentação de resultados e expectativas de próximas edições em evento presencial ao final do projeto, em maio de 2022. As especificidades linguísticas dos países ibéricos, como é amplamente sabido, não envolvem apenas as trocas entre português e espanhol, mas entre outras línguas oficiais e não-oficiais<sup>7</sup>, cheias de significados e vivências, de forma que qualquer discussão sobre questões linguísticas e/ou interculturalidade nesse contexto não pode prescindir dessa pluralidade que busca ser conhecida pela coordenação e formadores desde o

---

<sup>7</sup> Por tratarmos aqui de um trabalho voltado para os significados dos sujeitos, entendemos o termo/conceito de língua tal como os sujeitos entendem e, assim, nomeamos língua aquelas que os sujeitos nomeiam.





princípio. Assim, retomamos aqui o terceiro ponto relevante elencado em nossa metodologia de leitura, o trabalho desenvolvido pelo PEBIF na perspectiva do bilinguismo e da interculturalidade.

No primeiro evento do projeto apontado no Quadro 1, dia 24/05/2021, quando aconteceu a sessão 1 da ação de formação de 6 horas que antecedeu o curso de 50 horas, as temáticas bilinguismo e interculturalidade foram introduzidas, em diálogo com respostas dadas pelos professores em formação a um questionário eletrônico (Google Forms), que contou com o objetivo de trazer um retrato linguístico dos envolvidos e subsidiar o debate inicial com o grupo. Os conceitos de multilinguismo, plurilinguismo e interculturalidade foram então, apresentados em slides<sup>8</sup>, na referida sessão:

**Multilingüismo:** Pluralidad de lenguas coexistentes en un mismo espacio sin que exista necesariamente una relación de intercambio entre los hablantes.

**Plurilingüismo:** Conocimiento de varias lenguas que tienen los hablantes, lo que les permite comunicarse y comprender a otros interlocutores, a pesar de que pueden no ser competentes en el mismo grado en todas ellas.

**Interculturalidade:** Intercâmbio entre diferentes culturas que estão dentro da mesma sociedade ou de um determinado espaço social considerado.

Este intercambio permite tener actitudes positivas y de aceptación de la diversidad cultural de otros miembros de la comunidad.

Fica claro que a diferença que atravessa os prefixos *multi-* e *pluri-* é o diálogo entre as línguas raianas, sendo que o multilinguismo não pressupõe diálogo, enquanto o plurilinguismo é o oposto. Também chama a atenção o fato de o termo bilinguismo não fazer parte dos conceitos, mas entendemos que o grupo selecionado, a partir dos dados colhidos no questionário eletrônico citado há pouco, entende que o contexto raiano abarca mais de duas línguas. Assim, trazer essa pluralidade é o mais adequado a se fazer. Salientamos que a comunidade autônoma Galícia, que possui o galego como língua cooficial ao espanhol, não participou da edição do projeto. Destacamos, ainda, a vivência de alguns sujeitos com a língua “fala”, no CEIP de Valverde del Fresno. A presença do conceito de interculturalidade é justificável para contextualizar as línguas de

---

<sup>8</sup> Material usado na formação online.



acordo com as culturas e práticas locais, o que abarca um entendimento de língua enquanto constructo social, que envolve as culturas dos falantes. O conceito dialoga, ainda, com a metodologia proposta para o desenvolvimento dos projetos de aprendizagem, baseada na Investigação-ação (I-A), citada na seção 2.

O questionário eletrônico da sessão 1 da ação de formação, já citado, foi respondido por 51 pessoas, 35,3% residentes em Portugal e 64,7% na Espanha. O espanhol foi a língua materna declarada por 56,9% dos respondentes, quase oito por cento a menos do que os residentes, o que já aponta para o contexto plurilíngue dos sujeitos. O português foi a língua materna declarada por 33% dos respondentes. Declararam-se bilíngues em português e espanhol 3,9%. A soma daqueles que se declaram bilíngues em espanhol e inglês, espanhol e galego, e português e francês foi de 5,9% do total.

Quando perguntados sobre uma segunda língua, diferente de português e espanhol, que os estudantes/famílias falam, apenas cinco responderam que seus estudantes não têm uma segunda língua. Enfatizamos aqui que desconhecemos um debate anterior sobre aquilo que consideraram “falar/dominar/ser fluente em” uma língua, o que não invalida as respostas que, independentemente da fluência dos estudantes, que são de educação básica, são contextuais àquelas realidades. Ao todo, 11 línguas apareceram nas respostas, com o inglês presente em 38 delas. O francês foi citado 14 vezes; a fala quatro; o nepalês e o búlgaro duas; o árabe, o alemão, o chinês e o sanabrés foram citados uma única vez. Os contextos plurilíngues e interculturais vão se mostrando cada vez mais consistentes.

Quando perguntados se já realizaram, em algum momento da carreira, atividades utilizando mais de uma língua, 45% disseram que nunca o fizeram. Dentre os 51 respondentes, 23 esclareceram qual foi a segunda língua envolvida nessas atividades; o inglês foi o campeão de respostas (11), mais do que o idioma do país vizinho (10 indicações de espanhol e 9 indicações de português). Outras línguas da Espanha citadas são a fala (3), sanabrés (1) e outras (1, sem especificar qual). O quadro é de carência de trabalhos de educação linguística plural e intercultural, tal como o contexto e como



apontado na terceira seção deste trabalho. Da mesma forma, quando perguntados sobre trabalhos com a perspectiva transfronteiriça, 58,8% afirmaram nunca os ter feito. Sobre o trabalho em rede com outros professores e escolas, 54,9% nunca o fez. São esses alguns desafios de implementação do PEBIF.

As práticas que se seguiram na formação envolveram as experiências do grupo, com toda sua carga cultural e significativa, em atividades dialógicas com a construção de biografias linguísticas e o compartilhamento de experiências, sempre tendo como pano de fundo as questões teóricas citadas. Foi informado ao coletivo de professores que o trabalho seria feito de maneira colaborativa, sendo que a maior parte teria trabalho autônomo orientado envolvendo escolas parceiras, organizadas em quatro grupos diferentes, como visto na figura 2. Cada grupo contou com formadores que os auxiliaram ao longo de todo o processo, sendo que estes autores estiveram juntos como formadores e pesquisadores do grupo 3, formado pelo CEIP Ciudad de Badajoz, CEIP Nuestra Señora de la Asunción e AE nº3 Elvas.

Os objetivos dos projetos de aprendizagem, a serem construídos e executados em grupos, postos no terceiro encontro da ação formativa, em 02 de junho de 2021, foram: (1) Criar atividades interdisciplinares e contextualizadas com um enfoque intercultural; (2) Envolver as instituições locais (bibliotecas, museus, centros culturais); (3) Potenciar o desenvolvimento de competências nas línguas do país vizinho; (4) Manter a continuidade das aprendizagens, entre ciclos e níveis educativos; e (5) Integrar no âmbito da Autonomia e Flexibilidade Curricular em vigor em todas as escolas portuguesas e espanholas. Os objetivos deveriam ser alcançados a partir de um trabalho reflexivo de investigação-ação (I-A) que, como aponta o site do projeto, trata-se de:

(...) processo contínuo, interativo e partilhado por todos os participantes, apoiando-se e negociando, em conjunto, diferentes formas de organização do trabalho escolar, de gestão curricular, e da produção de recursos educativos multilíngues comuns de qualidade<sup>9</sup>.

<sup>9</sup> Disponível em: <<https://oei.int/pt/escritorios/secretaria-geral/escuelas-de-frontera/proyecto>>. Acesso em 18/08/23.



Os princípios da I-A são trazidos a partir de Schön (1998) e Latorre (2004), na segunda sessão de trabalho comum da fase 2, no encontro presencial de Elvas em outubro de 2021. O aprofundamento ocorreu na sessão 5, ocorrida remotamente. Dessa forma, a formação, bem como os projetos de aprendizagem, teve como alicerce a tríade investigação-ação-formação que, como exposto e a partir das referências postas, tem a reflexão como a maior responsável. O processo se dá em ciclos de investigação, ação, avaliação e reflexão, sendo que a reflexão é parte de todo o processo. Em um slide elaborado pela equipe de formação para referida sessão 5 lê-se:

A investigação-ação-formação NÃO É uma investigação acadêmica, é sim uma investigação que parte do contexto para ele voltar, conduzida pelos atores diretamente envolvidos numa situação particular, a partir de questões que emergem do cotidiano da prática profissional docente.

A tentativa é de aproximar a pesquisa da realidade da fronteira e trazer as culturas raianas para o ensino de línguas, iniciativa que dialoga com um conceito de língua que ultrapassa as questões estruturais e de simples troca de informação, ou seja, trata-se de um trabalho com língua-em-uso, de um constructo social com significações locais que marcam a diversidade linguística, que não pode ser ignorada. Em diálogo com o que propõe Latorre (2005, p. 20), a I-A é, também, formativa na medida que seus ciclos envolvem um “(...) processo pelo qual se adquire uma formação epistemológica, teórica, metodológica e estratégica para estudar, compreender e transformar sua prática educativa.” Os quatro grupos, assim, são orientados, de acordo com slides apresentados no terceiro encontro da ação de formação da fase 1, dia 02 de junho de 2021, a seguirem etapas pré-determinadas, baseadas em ciclos de I-A.

**Mapeamento linguístico:** (...) biografias linguísticas, questionários, debates, entrevistas.

**Escolha do tema:** debate com os professores e formadores do projeto. Escolha algumas propostas de tópicos; discussão com os alunos (...); escolha final do tema.



**Planificação:** escolha do título; objetivos de aprendizagem; componente interdisciplinar; resultados esperados; fases do projeto e atividades (...); cronograma; trabalho em rede: famílias. (...) Que sócios e para quê envolvê-los?; divisão de tarefas entre os membros do projeto; tecnologias necessárias (...)

**Implementação:** execução das atividades (...); reuniões com os formadores; reuniões com os demais participantes (...).

**Avaliação:** seguimento: que instrumentos?; final: que instrumentos?

**Difusão:** difusão na própria escola: como?; difusão para outras escolas: como?; difusão para a comunidade extraescolar: como? (edição destes autores).

Na fase 2, que ocorreu de outubro a dezembro de 2021, a partir das bases teóricas e metodológicas postas, os quatro grupos construíram e apresentaram seus pré-projetos, a serem desenvolvidos e postos em prática na fase 3, que ocorreu de fevereiro a maio de 2022. Ao longo do projeto, o desafio maior, certamente, foi promover o diálogo e a colaboração no cenário da pandemia de COVID19, quando, em boa parte do tempo, escolas tiveram suas atividades presenciais reduzidas ou canceladas. Os desafios não foram poucos, mas os quatro grupos mantiveram diálogo permanente em *webconferências* como posto no quadro 1, além dos planejamentos paralelos em comunicadores instantâneos e a execução de tarefas complementares em pares ou individualmente. Presencialmente, além dos já citados encontros inicial e final, houve algumas iniciativas, como uma visita a Guarda, região de um AE de Portugal, da qual um destes autores participou. No entanto, não apenas devido à pandemia, mas também às distâncias que separam as escolas, quase a totalidade dos trabalhos em grupo ocorreram com a mediação tecnológica.

A fase 3, assim, foi dedicada à continuidade do planejamento e da implementação dos projetos. Dentre os quatro grupos, trazemos aqui um relato de atividades do grupo 3, que decidiu por criar atividades ligadas a questões culturais ligadas à arte, às tradições, à história e à língua. Construíram uma sequência gamificada, com cinco “missões” voltadas para a construção de cinco recursos diferentes. Todas as atividades giraram em torno da ideia de se construir “guardiões” lúdicos que protegeriam as questões culturais ligadas à arte, às tradições, à história e à língua. Assim, as citadas missões, compostas de várias atividades, passaram pelo estudo dessas questões culturais, com



seus significados locais, em diálogo com as escolas parceiras, dos dois países. O Quadro 2, a seguir, sumariza as atividades do grupo 3.

**Quadro 2:** Missões e atividades do grupo 3

<b>Missão</b>	<b>Atividades</b>
<b>1</b> À procura dos guardiões	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Representação criativa do guardião (desenhos)</li> <li>- Eleição de 4 guardiões (Valverde: Língua; Badajoz: Tradições; Elvas: Arte e História)</li> <li>- Criação dos guardiões em 3D (30 cm)</li> <li>- Exposição dos Guardiões</li> </ul>
<b>2   ARTE</b> O artista sou eu!	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação de obras de arte emblemáticas da pintura portuguesa e espanhola</li> <li>- Recriação de uma obra de arte</li> <li>- Exposição dos trabalhos</li> </ul>
<b>3   TRADIÇÕES</b> Chapéus e abanicos multiculturais	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Criação de chapéus e abanicos multiculturais (tópicos sobre cada cidade)</li> <li>- Reconhecimento, identificação e localização das principais festividades</li> <li>- Exposição dos chapéus</li> </ul>
<b>4   HISTÓRIA</b> Roteiro das cidades	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Passeio pelas cidades de Elvas/Badajoz/Valverde para gravar um roteiro em forma de vídeo com os pontos de maior destaque das cidades e suas histórias.</li> <li>- Divulgação do roteiro da cidade</li> <li>- Realização de um quizz no Kahoot sobre a cidade</li> </ul>
<b>5   LÍNGUA</b> Jogando com as palavras!	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Assistir a um vídeo sobre falsos amigos</li> <li>- Crucigrama e outros jogos</li> <li>- Montagem da casa dos falsos amigos</li> </ul>

**Fonte:** Adaptação de tabela utilizada pelo grupo 3 em apresentação on-line da fase 3.

Em diálogo com os currículos oficiais, as atividades foram relacionadas, pelos professores, aos denominados estândaes de aprendizagem, o que, no Brasil equivale às habilidades e competências da BNCC. Elencaram, ao todo, 12 estândaes:

- Compreende as informações gerais em textos orais de uso habitual
- Identifica o tema do texto
- Identifica imagens estáticas e em movimento em seu ambiente e as classifica.
- Identifica, valoriza e respeita o natural, histórico, cultural e artístico e assume as responsabilidades que implica a sua conservação e melhoria.
- Reproduz textos orais compreensivelmente simples e breves imitando modelos.
- Faz trabalhos tridimensionais simples com diferentes materiais.
- Usa as técnicas de desenho e/ou pictóricas mais apropriadas para sua idade, manuseando materiais e instrumentos adequadamente, cuidando do material e do espaço de uso.
- Mostra uma atitude de escuta ativa.
- Participa ativa e construtivamente nas tarefas da sala de aula.
- Realiza projetos em grupo respeitando as ideias dos outros e colaborando com as tarefas que lhes são confiadas.
- Troca informações sobre suas próprias criações.



- Valoriza o patrimônio cultural em nível local, nacional e a Europa como uma riqueza partilhada que deve ser conhecida, preservar e cuidar.

O desejo de aproximar as escolas, os sujeitos, as comunidades escolares, foi sendo suprido com apresentações em vídeo (houve uma missão 0 com uma apresentação assim), mas o encontro ao vivo entre os estudantes dos dois países aconteceu por *webconferência* dia 18 de março de 2022. Na ocasião, na tela do computador viam-se 11 perfis conectados, incluindo o de um destes pesquisadores. As professoras e professores organizaram as concorridas participações nas telas e microfones, quando cantaram os hinos dos guardiões, fizeram perguntas para os colegas, responderam a outras tantas perguntas, leram versos preparados para o momento. As atividades aconteceram com muita empolgação e, assim, o que estava planejado para uma hora estendeu-se por, pelo menos, uma hora e meia. Pela idade dos estudantes, as falas seriam, naturalmente, pelo menos em partes, em suas línguas maternas. Com planejamento, conseguiram trazer leituras e até falas espontâneas no idioma dos vizinhos, alguns mais tímidos e outros menos, com grande interação e compreensão mútua.

A investigação aparecia em todas as sessões, na maioria das vezes de maneiras menos metódica, há de se frisar, mas sempre a partir das experiências de um professor que puxava o fio dialógico com o qual os demais iam trazendo suas vivências, que iam ajudando a construir as ações e todo o projeto. A reflexão, eixo central da I-A, também esteve sempre presente, mesmo que não fosse possível captar momentos dedicados exclusivamente a isso, até porque costuma ser trabalho mais isolado, ao contrário dos debates que são mais interativos. No entanto, as reflexões sobre as ações, sobre as investigações, sempre resultavam em novas propostas, ou mudanças fundamentadas nessas reflexões expostas nas reuniões on-line. A missão 3, apresentada no quadro 2, por exemplo, sofreu mudanças como resultado de reflexão na investigação. Voltada para a criação de um chapéu multicultural e de um calendário relacionado ao carnaval, que no momento da execução do projeto já havia acontecido em Portugal, foi substituído,



nesse país, por um abanico. As escolas espanholas, no entanto, contextualizaram o adereço nas procissões religiosas do período, nas quais as pessoas costumam usar chapéus e, assim, mantiveram a atividade tal como concebida.

Da mesma forma, a missão 4, com atividades de construção de roteiros das cidades, foi alterada a partir de reflexões sobre questões contextuais. A princípio, fariam um roteiro virtual pelas cidades utilizando a ferramenta digital Google Earth; com a melhoria das condições sanitárias, decidiram fazer um vídeo presencialmente, o que contribuiu significativamente para a interação e troca intercultural.

Esses e outros resultados foram apresentados em Ciudad Rodrigo, em evento presencial nos dias 19 e 20 de maio de 2022. O primeiro dia de evento foi dedicado às interações iniciais, quando muitos se encontraram presencialmente pela primeira vez. Dentre as atividades, visitaram pontos da cidade centenária espanhola e confraternizaram em um jantar que se mostrou um excelente espaço de trocas interculturais e plurilíngues, com a presença de comidas e banda de música tradicional.

No segundo dia, inicialmente, o grupo foi conduzido até o CEIP Miróbriga, escola pertencente ao grupo 2 do PEBIF que nos recebeu com atividades no pátio e dentro das salas de aula. As crianças apresentaram músicas e textos diversos, em palco montado no pátio da escola. Posteriormente, fomos convidados a visitar, em pequenos grupos, as salas de aula onde os professores nos contaram suas vivências com o PEBIF. Continuamos o evento em um prédio histórico da cidade, o Palácio de Águila, que contou com auditório, espaço para a exposição dos materiais do PEBIF e outras dependências comuns que nos permitiram passar esse período de trocas confortavelmente. O encontro não foi gravado e este relato se dá a partir de notas de campo. Todos os grupos tiveram 15 minutos para apresentarem os objetivos, metodologias e produtos construídos. Em outros 10 minutos, puderam fazer uma breve avaliação com planos de sustentabilidade do projeto.

O grupo 3 apresentou suas 5 missões, com seus estudantes, guardiões, atividades e toda a metodologia, como sumarizado no Quadro 2, registradas em pequenos vídeos e fotografias. O destaque da apresentação foi o registro em vídeo da





webconferência entre as turmas de estudantes das escolas do grupo, citada há alguns parágrafos, pois despertou elogios diversos, sobretudo pela diversidade linguística e cultural notada nos diálogos bilíngues em poucos minutos. O grupo 1 desenvolveu um projeto baseado em atividades de leitura de lendas, em ricas atividades de intercompreensão e trocas multiculturais que resultaram em um *e-book*. O grupo 2 montou um mural virtual com os materiais produzidos, como ilustrações, fotografias e vídeos diversos, com os estudantes interagindo em diversos momentos, sobretudo em participação em jogos esportivos tradicionais. O grupo 4 enfatizou seu processo reflexivo, fruto da metodologia I-A, com reflexão na ação, reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação (Schön, 1998). Como resultado, fizeram alterações importantes ligadas à cultura com a água em seus contextos, que virou o mote das atividades propostas.

Nos eximimos aqui de avaliar as aprendizagens dos idiomas envolvidos, até porque esse não foi o objetivo estabelecido, mas sobretudo porque não se pode esperar mais do que interação em um projeto concebido, planejado e executado no curto espaço de 50 horas, enfatizando que as atividades envolvendo os estudantes aconteceram apenas na segunda metade da formação e que algumas turmas tinham apenas um encontro semanal. Observadas tais especificidades, a avaliação dos grupos sobre seus resultados foi positiva, bem como da coordenação, equipe de formadores e, como apontado pelos grupos, comunidades escolares raianas. Apesar do contentamento geral com os resultados, consideram o tempo de 50 horas de todo o PEBIF aquém do necessário, sobretudo pelo fato de existirem poucos projetos de estudos da língua vizinha nas escolas raianas, como posto na quarta seção deste trabalho. Outro diagnóstico é de que não há horas dedicadas ao planejamento das atividades além das horas definidas como de formação que, no nosso caso, foi de 50 horas divididas em sessões de *webconferência* que não foram suficientes para todo o trabalho.

Sobre a instituição de redes e difusão do projeto, enumeraram instituições que colaboraram com a divulgação, como o periódico Linhas de Elvas, Rádio Campo Maior de Elvas/Portugal e Rádio Elvas, além de iniciativas pontuais na web por parte das escolas e professores envolvidos. Com isso, notamos que, no momento do evento, as



questões de difusão elencadas pelos grupos não trouxeram toda a realidade de difusão do projeto, que, atualmente, já tem uma segunda edição em andamento e outras previstas. A criação de redes é uma questão que ainda estava em construção rudimentar, que parece se fortalecer com ações como a publicação das pesquisas desenvolvidas e o reflexo de parte disso, por ora, na nova edição do PEBIF.

Entendemos que todos os trabalhos apresentados, que acompanhamos em partes, atendem os objetivos e eixos de ação traçados. Essa e outras questões são parte de nossas últimas considerações, na próxima seção.

## 6 ÚLTIMAS CONSIDERAÇÕES

Ao longo do trabalho, seguimos a trilha de três pontos relevantes, como posto desde a segunda seção. O primeiro ponto deles, relativo às questões territoriais da Raia, nos levaram ao segundo ponto relevante, sobre as relações de cooperação envolvidas, que demandam um trabalho tal como buscamos ler no terceiro ponto relevante, referente ao trabalho educativo posto em prática, na perspectiva do bilinguismo e da interculturalidade. Não existiu a pretensão de se fazer uma descrição detalhada, mas densa no sentido de ter um esforço intelectual suficiente (Geertz, 1989) e uma metodologia adequada para o objetivo posto, de trazer uma leitura das culturas mobilizadas e construídas na rede de significação do PEBIF.

Em suma, as culturas de cooperação da Raia ganham novos contornos, mais sociais e dialógicos, com a primeira edição do PEBIF, uma vez que se trata de um projeto educativo atento ao contexto intercultural e plurilíngue da Raia que, para tanto, utiliza uma metodologia que fomenta a reflexão sobre as práticas e eventos culturais, tal como pressupõe a I-A. Tudo que aqui trouxemos corrobora tal tese e dialoga com os eixos de ação (figura 1). O primeiro deles é voltado para a promoção da cooperação entre Portugal e Espanha, esforço que no PEBIF se consegue com o trabalho colaborativo entre as escolas parceiras e instituições envolvidas, capitaneadas pela OEI, historicamente ligada à cooperação entre os países ibéricos.



O PEBIF objetiva tornar-se em um projeto de capacitação e formação contínua de professores, a partir da investigação educativa e inovação pedagógica, como apontam outros dois eixos de ação. Os caminhos apontam, no site da própria organização<sup>10</sup>, para “(...) uma duração de quatro anos, renováveis pelo mesmo período de tempo, por avaliação e acordo entre os países.” A nós, parece um comprometimento de médio prazo com potencial para outro eixo de ação, voltado à consolidar, com flexibilidade, a gestão e o desenvolvimento de oferta curricular.

No que se refere à inovação, do ponto de vista social, no qual a inovação é inserir no diálogo os sujeitos e as culturas locais, o que o PEBIF traz é um trabalho em uma rede intercultural e bilíngue que, até então, era realidade para menos de 55% dos professores, como posto na segunda sessão. Adicionalmente, o trabalho com atividades envolvendo mais de uma língua foi outro elemento inovador para 45% dos participantes e a perspectiva transfronteiriça para quase 59% dos professores. Esses números e os relatos de eventos e práticas apontam para uma cooperação citada na seção 4 como a cooperação tradicional, aquela ligada às questões civis e sociais, não apenas institucionais.

A promoção de redes, ultrapassa a questão da partilha de recursos em zonas de fronteira, outro eixo de ação, pois o que se partilha é, sobretudo, uma tecnologia de I-A da interculturalidade e do bilinguismo no contexto da Raia. O contexto intercultural da Raia clama por tais diálogos, na medida que as zonas marginalizadas carecem de investigação e ações contextualizadas. Assim, o trabalho em rede, além de favorecer certa capilaridade das ações a partir das parcerias entre as escolas e instituições, cria, entre outras coisas, um sentido de pertencimento e reforça a partilha de recursos, novos e já existentes. O trabalho em rede aproxima os sujeitos, sobretudo a partir da troca de experiências que leva à reflexão sobre ações, práticas, culturas e saberes em geral, e despertando “*la voluntad de hacer y estar con el otro*” (Projeto Piloto, p. 02).

<sup>10</sup> Disponível em: <https://oei.int/pt/escritorios/secretaria-geral/escuelas-de-frontera/proyecto>. Acesso em 18 ago. 23.



Sobre a divulgação do projeto e dos recursos, é importante destacar o trabalho de divulgação feito no Grupo 3 em diversas ocasiões. Participaram da 30ª Feira Escolar, realizada em Elvas/Portugal; produziram, no CEIP *Ciudad de Badajoz*, na rádio da escola denominada Ondallera, um programa dedicado aos Guardianes de la Raya<sup>11</sup>; e criaram um site especialmente para o PEBIF<sup>12</sup>, no qual estão disponíveis vários vídeos da iniciativa, bem como notícias relacionadas ao projeto e aos encontros realizados. Ações como estas normalizam o fluxo de atividades e colaborações entre os agentes envolvidos, além de incentivar os cruzamentos de um lado a outro da fronteira. Há de se salientar que ainda não se nota, no PEBIF, um espaço efetivo para trocas específicas de recursos educacionais, como um repositório digital que centralize todas as produções.

O conjunto de eventos e práticas do PEBIF, ao longo das 56 horas de trabalho descrito, a partir da leitura dos pontos relevantes selecionados, apontam para uma cultura de valorização da interculturalidade e da diversidade linguística, como aponta o próprio nome do projeto. O uso da metodologia I-A, inovadora no contexto da Raia como posto em parágrafo anterior, faz emergir reflexões sobre suas práticas e as práticas do outro, em um diálogo produtivo que só pode resultar no reconhecimento e valorização das diversidades culturais. Ao longo da leitura das práticas e eventos, o que também se percebe é que não são os elementos exóticos/folclóricos da cultura do outro que asseguram a competência intercultural dos participantes, mas o conjunto de práticas que se originam ao longo do processo de troca e que levam não apenas a uma apreciação positiva dos modos de fazer e de estar do outro, o que já é bastante positivo, mas também a abertura a um outro modo de fazer e de estar dos sujeitos, o que sinaliza para o aumento da competência intercultural dos envolvidos. Assim, os sujeitos não renunciam à sua própria cultura, mas reescrevem-na em um diálogo mais atento aos contextos e suas diversidades.

<sup>11</sup> Disponível em: <https://radioedu.educarex.es/ondallera/2022/03/31/los-guardianes-de-la-roya/>. Acesso em: 18 ago. 23.

<sup>12</sup> Disponível em: <https://sites.google.com/educarex.es/ebif-es-pt/home>. Acesso em: 18 ago. 23.



Por fim, esperamos ter colaborado com o diálogo sobre interculturalidade e bilinguismo a partir das práticas educativas que constituem as culturas do PEBIF. Todavia, enfatizamos que outras leituras não são apenas possíveis, bem como encorajadas.

## REFERÊNCIAS

AGAR, M. An Ethnography By Any Other Name. **Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research**, [S. l.], v. 7, n. 4, 2006. DOI: 10.17169/fqs-7.4.177. Disponível em: <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/177>. Acesso em: 11 ago. 2023.

ANTUNES LOPES, M. A. Refugiados espanhóis em Portugal (1936-1938): O caso de Elvas. **O Pelourinho: Boletín de Relaciones transfronterizas**, Badajoz, n. 24, p. 129-154, 2020. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7831960>.

SIMÕES, M. D. Fronteras estatales y relaciones sociales en la frontera hispano-portuguesa. El caso de Barrancos y Oliva de la Frontera. **Gazeta de Antropología**, v. 2, n. 24, p. 01-12, 2008. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10481/6965>. Acesso em: 07 jun. 2023.

BAPTISTA, D. E. P. C. **Caminhos do contrabando**. Guarda: Centro de Estudos Ibéricos, Bolsa de investigação, 2004. Disponível em: <https://www.cei.pt/pdfdocs/Caminhos%20do%20Contrabando.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2023.

CAMPESINO FERNÁNDEZ, A. J. LÓPEZ TRIGAL, L. Prólogo. **Polígonos. Revista de Geografía**, [S. l.], n. 29, p. 5–9, 2017. DOI: 10.18002/pol.v0i29.5198. Disponível em: <https://revpubli.unileon.es/ojs/index.php/poligonos/article/view/5198>. Acesso em: 20 jul. 2023.

CASTRO, F. de. **Terra Fria**. Lisboa: Cavalo de Ferro, 2015.

DIREÇÃO-GERAL DO ORDENAMENTO DO TERRITÓRIO E DESENVOLVIMENTO URBANO (DGOTDU). **Glossário do Desenvolvimento Territorial. Conferência Europeia dos Ministros responsáveis pelo Ordenamento do Território do Conselho da Europa (CEMAT)**. Lisboa: DGOTDU, 2011. Disponível em: <https://rm.coe.int/16806f7d5d>. Acesso em: 11 ago. 2023.



GONZÁLEZ JIMÉNEZ, M. Conflictos fronterizos en la Sierra de Aroche: el pleito de Barrancos (1493). **Huelva en su Historia**, Huelva, v. 1, p. 193-200, 1986. Disponível em: <http://www.uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/huelvahistoria/article/view/757>. Acesso em: 18 jul. 2023.

GREEN, J. L.; DIXON, C. N.; ZAHARLICK, A. A etnografia como uma lógica de investigação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 42, p. 13-79, dez. 2005. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982005000200002&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982005000200002&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 24 ago. 2023.

I CONGRESO INTERIBEROAMERICANO DE EDUCACIÓN. **Mundo Hispánico**, Madrid, n. 31, p. 45, out. 1950. Disponível em: <https://www.cervantesvirtual.com/obra/num-31-octubre-1950/>. Acesso em: 20 mai. 2023.

LATORRE, A. **La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa**. Barcelona: Editorial Graó, 2005.

MEDINA-GARCÍA, Eusebio. La cooperación transfronteriza entre España y Portugal en perspectiva. **Ciudad y Territorio Estudios Territoriales**, [S.l.], v. 53, n. 209, p. 633-646, 2021. Disponível em: <https://recyt.fecyt.es/index.php/CyTET/article/view/81005>. Acesso em: 23 mai. 2023.

MOYA, M. Integración, accesibilidad y servicios de proximidad, claves para una frontera ibérica más social. **EuroEFE Euroactiv**, Madrid, 01 de junho de 2023. Disponível em: <https://euroefe.euroactiv.es/section/historias-ibericas-de-cohesion/news/integracion-accesibilidad-y-servicios-de-proximidad-claves-para-una-frontera-iberica-mas-social/>. Acesso em: 01 ago. 2023.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS IBERO-AMERICANOS. **Estatutos de la OEI**. Ciudad de Panamá, 1985. Disponível em: <https://oei.int/pt/publicacoes/estatutos-de-la-oei>. Acesso em: 24 mai. 2023.

PORTUGAL. **Declaração Conjunta da XXIX Cimeira Luso-Espanhola**, Vila Real, 2017. Disponível em: <https://www.portugal.gov.pt/pt/gc21/comunicacao/documento?i=20170530-pm-cimeira-iberica-decl-final>. Acesso em: 31 mai. 2023.

PORTUGAL. Presidente da República. **Declaração Conjunta da XXX Cimeira Luso-Espanhola**, Valhadolid, 2018. Disponível em: <https://www.portugal.gov.pt/pt/gc21/comunicacao/documento?i=declaracao-conjunta-da-30-cimeira-luso-espanhola>. Acesso em: 01 jun. 2023.



PORTUGAL. **Assinado memorando Projeto Escolas de Fronteira**, 2023a. Disponível em: <https://www.portugal.gov.pt/pt/gc23/comunicacao/noticia?i=assinado-memorando-projeto-escolas-de-fronteira>. Acesso em: 31 mai. 2023.

PORTUGAL. **Declaração Conjunta da XXXIV Cimeira Luso-Espanhola**, Lanzarote, 2023b. Disponível em: <https://www.portugal.gov.pt/pt/gc23/comunicacao/comunicado?i=declaracao-conjunta-da-xxxiv-cimeira-luso-espanhola>. Acesso em: 31 mai. 2023.

PORTUGAL. Presidente da República. **Resolução n.º 59-A/78**. Tratado De Amizade e Cooperação entre Portugal e Espanha. Madrid, 22 de novembro de 1977. Disponível em: <https://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/documentos/instrumentos/rar59A-1978.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2023.

SCHÖN, D. A. **El profesional reflexivo**: como piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona: Paidós, 1998.

Recebido em: 31-08-2023

Aceito em: 31-10-2023

