

Projeto Escolas bilingues e interculturais de fronteira (PEBIF): um projeto transfronteiriço e integrador na Península Ibérica

María Matesanz del Barrio ¹  <https://orcid.org/0000-0002-6779-3573>

Viviane Ferreira Martins ¹  <https://orcid.org/0000-0002-5912-4636>

Maria Helena Araújo e Sá ²  <https://orcid.org/0000-0002-6623-9642>

¹ Universidad Complutense de Madrid (UCM), España; ² Universidade de Aveiro (UA), Portugal

Resumo. A internacionalização da educação é um dos objetivos prioritários das instituições de ensino, por ser considerada de importância estratégica para o seu desenvolvimento e projeção. No entanto, esse conceito não permite descrever adequadamente a colaboração que ocorre em questões educacionais entre países vizinhos, particularmente em áreas fronteiriças onde essa cooperação possibilita intercâmbios constantes, experiências profissionais compartilhadas, atividades conjuntas, colaborações transfronteiriças. A fronteira entre Espanha e Portugal reúne essas características. O "Proyecto Escuelas Bilingües e interculturales de Frontera"/ Projeto Escolas Bilingues e Interculturais de Fronteira (PEBIF) é uma proposta que busca uma educação intercultural apoiada no bi/plurilinguismo e na intercompreensão. O objetivo geral do projeto é promover a cooperação entre Espanha e Portugal no desenvolvimento educacional, social e econômico dos territórios de fronteira, através da criação de uma rede de escolas que proporcionem às populações conhecimentos e competências associadas ao bilinguismo e à interculturalidade, relevantes para a cidadania, para a continuação dos estudos e para a empregabilidade em ambos os países. Este artigo apresenta o projeto PEBIF, tanto em seus princípios teóricos estruturantes como na implementação realizada, além dos resultados mais relevantes obtidos até o momento.

Palavras-chave: fronteira; bi/plurilinguismo; interculturalidade; intercompreensão; escola de fronteira
Proyecto Escuelas bilingües e interculturales de frontera (PEBIF): un proyecto transfronteiriço e integrador en la Península Ibérica

Resumen. La internacionalización de la educación es uno de los objetivos prioritarios de las instituciones educativas porque se considera de importancia estratégica para su desarrollo y proyección. Sin embargo, este concepto no permite describir de forma adecuada la colaboración que se produce en materia educativa entre países vecinos, en particular en las zonas de frontera en las que esa cooperación permite intercambios constantes, experiencias profesionales compartidas, actividades conjuntas, colaboraciones transfronterizas. La frontera entre España y Portugal reúne estas características. El Proyecto Escuelas Bilingües e interculturales de Frontera/ Projeto Escolas Bilingues e Interculturais de Fronteira (PEBIF) es una propuesta que busca una educación intercultural apoyada en el bi-/plurilingüismo y la intercomprensión. El objetivo general del proyecto es promover la cooperación entre España y Portugal en el desarrollo educativo, social y económico de los territorios de frontera a través de la creación de una red de escuelas que proporcione a las poblaciones conocimientos y habilidades asociadas al bilingüismo y la interculturalidad relevantes para la ciudadanía, la continuación de los estudios y la empleabilidad en ambos países. En este artículo se presenta el proyecto PEBIF, tanto sus principios teóricos estructurantes como la implementación realizada, así como los resultados más relevantes obtenidos hasta ahora.

Palabras clave: frontera; bi-/plurilingüismo; interculturalidad; intercomprensión; escuela de frontera.
Proyecto Escuelas bilingües e interculturales de frontera (PEBIF): a cross-border and integrating project in the Iberian Peninsula

Abstract. The internationalization of education is one of the priority objectives of educational institutions because it is considered of strategic importance for its development and projection. However, this concept does not adequately describe the collaboration that occurs in education between neighboring countries, particularly in border areas where this cooperation allows constant exchanges, shared professional experiences, joint activities, cross-border collaborations. The border between Spain and Portugal has these characteristics. The Bilingual and Intercultural Border Schools Project / Proyecto de Escuelas Bilingües e Interculturales de Frontera (PEBIF) is a proposal that seeks to promote intercultural education supported by the bi-/multilingualism and intercomprehension. The general objective of the project is to promote cooperation between Spain and Portugal in the educational, social and economic development of the border territories through the creation of a network of schools that provides the populations knowledge and skills associated with bilingualism and interculturality relevant to citizenship, continuation of studies and employability in both countries. This article presents the PEBIF project, both its structuring theoretical principles and the implementation carried out, as well as the most relevant results obtained so far.

Keywords: border; bi-/plurilingualism; interculturality; intercomprehension; border school.

1. Introdução

A internacionalização da educação é um dos objetivos que pode dizer-se que orienta, em grande medida, a atividade atual dos organismos e instituições educativas, nomeadamente no Ensino Superior. Embora no primeiro trimestre do século XXI se tenham registado passos decisivos na internacionalização, este é um processo que tem as suas raízes na Idade Média, mas que, tal como o entendemos hoje, teve início no século XX e está intimamente ligado à globalização (Altbach & Teichler, 2001; Araujo et al., 2023; Bartell, 2003; Scott, 2006). No que diz respeito à Europa, as iniciativas promovidas pelo Conselho da Europa¹ e pela União Europeia têm desempenhado um papel muito ativo, com os seus programas de colaboração e mobilidade (Doiz et al., 2011; Robson & Wihlborg, 2019) e, claro, no ensino superior e na investigação, com a criação do Espaço Europeu do Ensino Superior e do Espaço Europeu da Investigação, que incentiva a mobilidade (Adapa, 2013; Crosier & Parveva, 2013; Matesanz, 2010; De Wit et al., 2015; Woldegiyorgis et al., 2018).

O conceito de internacionalização, segundo Knight (2021) tem a capacidade de colocar nações, pessoas, culturas, instituições e sistemas em contacto, e apresenta evoluções diferenciadas consoante as organizações e instituições que optam por este caminho. A internacionalização não é um conceito homogéneo, uma vez que este tipo de processo está ligado à identidade e às necessidades das instituições que o desenvolvem, o que conduz inevitavelmente a diferenças entre os projetos de internacionalização levados a cabo pelas diferentes instituições que os promovem. Isto, em si, não é negativo, significa apenas que as instituições estabelecem alianças com organizações que têm interesses e objetivos semelhantes.

Em todo o caso, qualquer plano de internacionalização assenta em três termos: internacional, intercultural e global (Knight, 2021), conceitos que iremos abordar e que têm sido amplamente analisados (Margison, 2006; Sabet & Chapman, 2023; Stromquist, 2007). É interessante notar que Knight (2014; 2021) diferencia entre internacionalização, no sentido de relações nacionais, e globalização, um conceito que se relaciona com o fluxo mundial de economia, ideias ou cultura. De acordo com esta diferenciação, poderíamos dizer que a internacionalização implica um bi/multilateralismo que envolve indivíduos, organizações/instituições e nações dispostas a colaborar para além das suas fronteiras, enquanto a globalização responde a fluxos mais amplos em que os pontos de partida podem ser múltiplos e mais diversos, e as transformações envolvidas são mais gerais a nível global, sem que haja necessariamente uma vontade expressa para que este fenómeno global ocorra.

O conceito de internacionalização na educação, tal como está a ser desenvolvido, por exemplo, nas universidades, nem sempre torna visíveis as diferentes nuances destes processos, sobretudo quando o estabelecimento de acordos de internacionalização envolve organizações, instituições e sistemas educativos culturalmente distantes e com línguas distantes, o que implica a utilização de uma segunda língua, geralmente o inglês (Doiz et al., 2011; Phillipson, 2008; Rose & McKinley 2018). No entanto, tal não pressupõe que haja uma maior relação e homogeneidade nos processos de internacionalização que ocorrem entre organizações/instituições e centros de países

¹ Ver <https://www.coe.int/fr/web/language-policy/language-policies>

vizinhos, separados por distâncias mínimas e muitas vezes com línguas próximas ou relacionadas. Existem diferenças entre os respetivos sistemas de ensino, diferenças linguísticas e culturais entre países que partilham fronteiras, diferenças que, na prática, tendem a ser vistas como barreiras. Por isso, não há, de facto, grande diferença entre os acordos de internacionalização entre países vizinhos e as relações de internacionalização que se estabelecem com países distantes. É o caso, por exemplo, de Espanha e Portugal², que partilham uma fronteira, países muito próximos, mas, em muitas questões administrativas, com grandes diferenças. O próprio nome desta fronteira, “A Raia/La Raya” em português e espanhol respetivamente, é, por si só, revelador do seu caráter pouco marcado, reduzido a uma linha. No entanto, a internacionalização entre Espanha e Portugal é limitada e não preferencial em relação a outros países, embora exista, naturalmente, uma internacionalização entre os dois países, que tem aumentado nos últimos anos (Baena-González et al., 2023; Mascarenha et al., 2022).

Talvez, para definir a relação entre centros de Espanha e Portugal, fosse mais específico recorrer ao conceito de “transnacional” e, sobretudo, quando nos limitamos ao espaço fronteiriço, o termo mais adequado parece-nos ser “transfronteiriço”, pelas razões que vamos explicar.

Se é relativamente fácil definir e delimitar o conceito de “internacionalização”, a que nos referimos nos parágrafos anteriores, o mesmo não acontece com o seu análogo “transnacionalização”, um termo menos frequente tanto em espanhol como em português. No entanto, o conceito “transnacional”, de acordo com o seu significado habitual (que se estende ou atravessa várias nações), é utilizado pela União Europeia em relação à cooperação entre países e regiões no âmbito do Comité Europeu das Regiões³. A União Europeia promove esta cooperação com o objetivo de apoiar o seu desenvolvimento socioeconómico e de abordar a questão das fronteiras. Um dos pilares da cooperação territorial da União Europeia (Interreg) é a cooperação transnacional (Interreg B)⁴, que definiu 11 áreas de intervenção⁵ para o período 2021-2027, constituídas por regiões e/ou países que se encontram em situação de vizinhança e formam um continuum territorial com interesses comuns. A zona do Sudoeste Europeu é constituída pela Península Ibérica, Ceuta, Melilla, as Ilhas Baleares⁶ e o Sul de França mais próximo da Península. Deste modo, Espanha e Portugal, com exceção das ilhas atlânticas de ambos os países, formam um espaço regional para a União Europeia, juntamente com uma parte do Sul de França. Trata-se, portanto, de um continuum geográfico constituído por três países, entre os quais existem duas fronteiras internas da União Europeia, a de Portugal com Espanha e a de Espanha com França. As fronteiras no interior da União Europeia partilham duas características fundamentais que estão intimamente relacionadas: (i) a pertença dos seus países ao espaço Schengen⁷ e (ii) o direito à livre circulação de pessoas e bens. A livre circulação de pessoas é um pilar fundamental da União Europeia, que provém

² Sobre a internacionalização em Espanha e Portugal, consultar o trabalho de Amorim de Sousa (2018).

³ Ver <https://cor.europa.eu/es>

⁴ Os quatro pilares são: transfronteiriço (Interreg A), transnacional (Interreg B), interregional (Interreg C) e cooperação com as regiões ultraperiféricas (Interreg D).

⁵ Ver <https://bit.ly/3rmU6jc>

⁶ NNão estão incluídas as ilhas atlânticas de Portugal e Espanha, que fazem parte de outro espaço (Espaço Atlântico)..

⁷ Ver <https://www.schengenvisainfo.com/es/schengen-paises/>

do Tratado de Maastricht de 1992⁸. A aplicação deste Tratado implicou a abolição gradual das fronteiras internas em aplicação dos Acordos de Schengen⁹, aos quais todos os países membros da União Europeia aderiram gradualmente ou estão em vias de o fazer; Espanha e Portugal fazem parte deste conglomerado desde 1995¹⁰. A União Europeia tem vindo a aprofundar o direito dos seus cidadãos de circularem e residirem em qualquer território da UE, em conformidade com a Diretiva 2004/38/CE do Parlamento Europeu e do Conselho. No entanto, a UE reconhece que a aplicação integral desta diretiva ainda não foi alcançada¹¹.

Nos últimos anos, as relações entre Espanha e Portugal intensificaram-se em prol da colaboração transnacional nos domínios do comércio, da política e também da educação (Moreno, 2020). A *Declaração conjunta* da XXX Cimeira Luso-Espanhola¹² de 2018 é prova disso mesmo. Especificamente, no domínio da educação, o artigo 16.º desta *Declaração* inclui explicitamente o compromisso de Espanha e Portugal de apoiar experiências educativas em zonas transfronteiriças. Introduce, portanto, um termo que especifica esta relação transnacional, uma vez que quando esta relação se limita à zona fronteiriça, a própria *Declaração* a denomina transfronteiriça.

Esta geolocalização das relações transnacionais nos textos acordados entre Espanha e Portugal implica a participação das comunidades educativas regionais e locais, dos professores e das famílias, com o objetivo de promover a educação bilingue, partilhar práticas de aprendizagem, fomentar o conhecimento e o reconhecimento mútuos, reforçar os laços de convivência e valorizar a diversidade cultural. Para toda esta mudança, a *Declaração* cita explicitamente a cooperação das instituições educativas multiculturais ibero-americanas e a Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI), que participou ativamente nesta proposta e promoveu o *Projeto Escolas Bilingues e Interculturais de Fronteira / Proyecto Escuelas bilingües e interculturales de frontera* (PEBIF). Este projeto envolve a OEI, o Ministério da Educação de Portugal, os Ministérios da Educação de Castela e Leão, da Extremadura e da Andaluzia em Espanha, a Universidade Complutense de Madrid e a Universidade de Aveiro (ambas as universidades em pé de igualdade na assessoria científica). Trata-se de um projeto de quatro anos, 2020-2024, organizado por anos letivos¹³, uma vez que implica o desenvolvimento de projetos de aprendizagem nas escolas. A importância deste projeto transfronteiriço, objetivo deste trabalho, é avaliada em 2023 com a assinatura do Memorando de Entendimento entre Espanha e Portugal na *Declaração conjunta (2023)* da XXXIV Cimeira Luso-Espanhola, que inclui um protocolo de colaboração entre os governos de Portugal e Espanha, no qual se inclui o Projeto Escolas Bilingues e Interculturais de Fronteira / Proyecto Escuelas Bilingües e interculturales de Frontera (PEBIF).

⁸ Tratado da União Europeia Jornal Oficial da União Europeia C 191 de 29/07/1992 p. 0001 – 0110.

⁹ Sobre o espaço Schengen na União Europeia e a sua regulamentação, ver <https://bit.ly/45aHMk8> y <https://bit.ly/3LxUwua>

¹⁰ Jornal Oficial da União Europeia L 239 de 22/09/2000 p. 0130 – 0132.

¹¹ Ver <https://bit.ly/3t4gJtk>.

¹² Ver <https://bit.ly/3PaWqOb>

¹³ Cada ano letivo corresponde ao que designámos por período anual do projeto.

Este artigo apresenta a abordagem teórica do projeto, a sua implementação, os seus resultados iniciais e a sua projeção futura. Após uma breve apresentação e contextualização do projeto anterior, as sucessivas secções explicam os seus objetivos, os seus conceitos estruturantes, a sua metodologia e implementação, os primeiros resultados obtidos, a sua sustentabilidade e o tipo de projeção e grau de replicabilidade que poderá ter no futuro. O artigo termina com umas breves conclusões sobre os resultados do PEBIF a nível transnacional.

2. Um projeto educativo transfronteiriço apoiado sobre bi/multilinguismo e interculturalidade

As zonas fronteiriças entre Espanha e Portugal caracterizam-se por uma notável diversidade linguística, cultural e identitária e estão situadas em regiões afastadas dos centros de decisão financeira e política. Além disso, estas zonas são menos densamente povoadas e têm uma economia menos desenvolvida. A revitalização socioeconómica destas regiões mais vulneráveis está intimamente ligada à cooperação transfronteiriça, sendo a educação e a cultura vetores fundamentais da sua relação bilateral. Como já assinalámos, isto está refletido na *Declaração conjunta (2018)* da 30.^a Cimeira Luso-Espanhola, que marcou o início deste projeto; na *Estratégia Comum de Desenvolvimento Transfronteiriço (2020)*, assinada por ambos os países em 2020; e nas declarações conjuntas das sucessivas cimeiras realizadas anualmente por Espanha e Portugal. Assim sendo, a *Declaração conjunta (2020)* na Guarda, a *Declaração conjunta (2021)* em Trujillo e a *Declaração conjunta (2022)* em Viana do Castelo, incluem entre as suas ações previstas “estabelecer uma rede de escolas fronteiriças bilingues e interculturais em ambos os países, promovendo projetos curriculares articulados” (*Estratégia Comum de Desenvolvimento Transfronteiriço 2020, p. 7*). De um modo geral, em todos os documentos emanados destes encontros bilaterais, ambos os países se comprometem a apoiar experiências educativas locais e regionais que promovam o bilinguismo e a interculturalidade.

A OEI, reconhecida na *Declaração conjunta (2018)* como parceiro estratégico, promoveu o Projeto Escolas Bilingues e Interculturais de Fronteira / Proyecto Escuelas Bilingües e interculturales de Frontera (PEBIF), dada a sua vasta experiência em projetos educativos nos países ibero-americanos e na cooperação entre eles. No momento em que se iniciou a conceção do projeto (2019), já tinham existido algumas experiências educativas transfronteiriças em que o espanhol e o português eram línguas envolvidas. No entanto, o contexto e a própria conceção do projeto foram diferentes. Estamos a referir-nos, como experiências anteriores, ao *Projeto Escolas Interculturais Bilingües de Fronteira (PEIBF)*, desenvolvido entre 2005-2016, inicialmente por iniciativa da Argentina e do Brasil, a que se juntaram mais tarde o Uruguai, o Paraguai e a Venezuela. O projeto foi impulsionado pelo Mercosul, portanto, um projeto de fundo supranacional, que tem tido resultados relevantes (Haygert & Sturza, 2017; Oliveira & Morello, 2019; Calvo & Erazo, 2019; Sturza 2017). O projeto procurou introduzir, ou aumentar, o ensino do espanhol e do português nas escolas, com vista à criação de um sistema escolar conjunto que privilegiasse o ensino de ambas as línguas (Oliveira & Morello, 2019). Nas palavras de Oliveira e Morello (2019, p. 8) “O PEIBF constituiu, portanto, a primeira iniciativa voltada ao ensino bilingue e intercultural com foco na promoção do português e do espanhol em escolas parceiras na Fronteira”.

As diferenças com o projeto europeu PEBIF entre Espanha e Portugal são muitas, por razões óbvias de geolocalização e organização, uma vez que nem o contexto de desenvolvimento, nem o seu âmbito, nem os objetivos finais de ambos os projetos são os mesmos, embora partilhem princípios básicos essenciais, como veremos à frente.

O PEBIF entre Espanha e Portugal baseia-se na ideia de que as escolas fronteiriças são espaços de transformação, na medida em que nelas se produzem interações contínuas que contribuem para transformar o seu ambiente, envolvendo a comunidade escolar, as famílias e a comunidade mais ampla em que estão integradas. O seu objetivo é promover a cooperação entre Portugal e Espanha no desenvolvimento educativo, social e económico dos territórios fronteiriços, proporcionando às crianças e jovens residentes nestas regiões uma educação de qualidade, incluindo conhecimentos, competências e valores associados ao bilinguismo e à interculturalidade. Estes valores são relevantes para a cidadania, o prosseguimento de estudos e a empregabilidade em ambos os países. As escolas envolvidas no projeto formam uma rede que cria e partilha conhecimentos, atitudes positivas e práticas educativas inovadoras para promover o bi/multilinguismo, a interculturalidade e a diversidade sociocultural no seu ambiente imediato, a fronteira. Neste sentido, a educação transfronteiriça é um ponto de partida para a inclusão e valorização das línguas¹⁴ e culturas no sistema educativo, mesmo que o objetivo não seja o ensino direto das línguas.

Além disso, o PEBIF tem também como objetivos:

- a) qualificar e formar os professores em competências multilingues, interculturais e digitais, investindo na sua formação contínua;
- b) promover práticas pedagógicas bilingues e interculturais que possam ser objeto de intercâmbio no seio da comunidade escolar (professores, alunos e respetivas famílias) e com instituições locais;
- c) produzir recursos educativos multilingues, com especial incidência no bilinguismo português-espanhol, através da monitorização contínua das práticas escolares;
- d) estabelecer redes de colaboração entre instituições educativas e professores através de plataformas digitais, de modo a permitir a interação dos vários atores envolvidos no projeto e a partilha de recursos educativos e culturais;
- e) incentivar a articulação das escolas com as instituições de ensino superior e outros atores locais, nomeadamente os próprios municípios, nas regiões de fronteira;
- f) fazer das escolas de fronteira centros transmissores das vantagens da educação bi/multilíngue, que permitem conhecer a riqueza da diversidade linguística e da interculturalidade.

Estas experiências fronteiriças podem ser utilizadas noutras áreas, uma vez que as vantagens de uma educação inclusiva com estes valores podem ser encontradas noutros contextos. Um projeto transfronteiriço como o PEBIF dá um novo lugar às línguas dos participantes, às línguas das crianças e dos jovens, permitindo-lhes assim melhorar o seu rendimento escolar. Além disso, despertam o interesse dos alunos

¹⁴ EO projeto não considerou apenas o espanhol e o português como línguas de trabalho, apesar de serem as línguas dominantes e mais utilizadas em ambos os lados da fronteira, mas também teve em conta as línguas e dialetos históricos preservados e utilizados na fronteira, bem como as línguas de emigração presentes nas escolas participantes.

pela diversidade linguística e cultural que lhes é próxima e permitem-lhes trabalhar o multilinguismo e o interculturalismo no âmbito do plano curricular escolar, integrando conhecimentos, competências, línguas e culturas.

2.1 *Conceitos estruturantes do PEBIF*

O projeto EBIF assenta em três pilares que estruturam e articulam todas as ações do projeto. Nenhum destes três pilares tem prioridade sobre os outros dois, os três são fundamentais para o desenvolvimento do projeto porque interagem e permitem a sua coesão: a) interculturalidade e educação intercultural; b) bi-/multilinguismo; c) intercompreensão. Estes três elementos são a base do projeto e o seu carácter essencial no mesmo leva-nos a considerá-los como conceitos estruturantes. São representados como um grande triângulo, na base do qual se encontram os princípios linguísticos, nos quais se baseiam a interculturalidade e a educação intercultural e que, em conjunto, formam o conceito de “escola de fronteira”, como mostra a figura 1 abaixo.



Figura 1. Princípios estruturantes do PEBIF
Fonte: elaboração própria.

2.1.1 *Interculturalidade e educação intercultural*

O termo interculturalidade adquiriu múltiplos significados. Por interculturalidade entendemos o intercâmbio entre diferentes culturas numa mesma sociedade ou num determinado espaço social. Mas também compreendemos significados mais especializados, ligados a domínios específicos como a educação, em que “a interculturalidade é entendida como a capacidade de um indivíduo agir em conjunto com os outros, tendo em conta a alteridade das culturas” (Byram & Hu, 2013, p.14).). Neste sentido, a interculturalidade, de acordo com García et al. (2007), envolve conceitos como interação, solidariedade, reconhecimento mútuo, correspondência, direitos humanos e sociais, respeito e dignidade para todas as culturas. Os intercâmbios interculturais e a aceitação da interculturalidade geram atitudes positivas e a aceitação da diversidade cultural de outros membros da sociedade.

envolve conceitos como interação, solidariedade, reconhecimento mútuo, correspondência, direitos humanos e sociais, respeito e dignidade para todas as culturas. Os intercâmbios interculturais e a aceitação da interculturalidade geram atitudes positivas e a aceitação da diversidade cultural de outros membros da sociedade" (Bleszynska, 2008, p. 539), para construir um futuro em polifonia, união e solidariedade. Na mesma linha, Bennett (2009) refere-se à educação intercultural como um processo intencional e sistemático, intimamente associado ao projeto curricular, que enfatiza a subjetividade das culturas e a promoção da interação intercultural, colocando as línguas como elementos centrais deste processo. De modo geral, uma proposta de educação intercultural implica o desenvolvimento de ações voltadas para o conhecimento, a valorização e a produção de e em diferentes culturas (André, 2005). Implica colocar as (di)semelhanças em espaços de diálogo, promovendo a compreensão e o respeito pelo que cada história, cada sociedade, cada comunidade e cada sujeito tem de próprio e específico.

A compreensão de estar entre, sem ser igual, constitui o sentido profundo da interculturalidade, que não se confunde com a abordagem de fenómenos e factos culturais, como a celebração de datas, eventos ou feitos, e muito menos com a hierarquização de culturas, reforçando preconceitos e perspetivas fechadas, umas e outras simplificadoras. Em vez disso, a educação intercultural propõe ações que devem levar as crianças e os jovens a viver experiências interculturais nas mais variadas práticas sociais e a refletir sobre elas. A transformação de visões estereotipadas sobre o outro e sobre si mesmo na interação com o outro é, portanto, um dos desafios permanentes da educação intercultural e um princípio básico do PEBIF. Para as escolas de fronteira que formam pares entre si, na perspetiva de trabalho proposta por este projeto, a interculturalidade pode adquirir novas dimensões na medida em que, além de ser um campo de reflexão sobre as práticas culturais do outro, pode ser também uma experiência de estar no lugar e na cultura do outro e de construir novas práticas com ele, na perspetiva do "terceiro espaço" (Kramsch & Uryu, 2012) ou do "othering" proposto por Dervin (2010; 2015).

Nesse sentido, em termos educacionais, a interculturalidade pode ser abordada como:

- a) um conjunto de práticas sociais que prioriza estar com os outros, trabalhar com eles e produzir novos conhecimentos de forma colaborativa. A planificação conjunta de projetos e a definição dos próprios projetos de forma negociada, em que participam ativamente alunos e professores dos países envolvidos, são formas de concretizar este conceito de interculturalidade. Os processos de intercâmbio e de formação de professores que se realizam conjuntamente estão também em consonância com este sentido;
- b) um conjunto de conhecimentos sobre o outro, as suas formas de expressão, de organização social. Neste caso, procura-se conhecer o outro a partir de vários elementos relacionados com a sua história, geografia, política ou artes, entre outros, alargando as formas de compreender a comunidade, a região e o país do outro. Esta dimensão informativa da interculturalidade engloba todos os conhecimentos sobre as várias áreas das ciências, das artes e das humanidades que podem fazer parte dos projetos de aprendizagem acima referidos.

- c) um conjunto de espaços físicos e virtuais de aprendizagem, interação e intercâmbio de conhecimentos partilhados que se geram nas escolas e com todos os membros da comunidade educativa. Através da tecnologia, é possível transcender o espaço físico das escolas e criar comunidades escolares virtuais que envolvem indivíduos de diferentes lados da fronteira, proporcionando um ambiente favorável ao bi/multilinguismo e à interculturalidade.

2.1.2 Bi/multilinguismo

Nestas dimensões da interculturalidade, o bi/multilinguismo ocupa um lugar central, quer através da prática da intercompreensão, quer através da produção de conhecimento em diferentes línguas. Mas é também possível avançar para práticas de imersão em que, além da compreensão, se privilegiam os usos orais e escritos na língua do outro. Neste caso, o desenvolvimento de projetos conjuntos com atividades coordenadas nas diferentes línguas é uma forma valiosa de sensibilizar e iniciar os alunos na aprendizagem de outra língua, que está a ser explorada em vários programas de ensino de segundas línguas e línguas estrangeiras (Araújo, 2019). A produção de conhecimento em diferentes línguas implica que o aluno possa aprender línguas em todos os modos de produção e compreensão oral e escrita. A educação intercultural e bilingue nas escolas de fronteira constitui um desafio social para uma educação que valorize e promova a diversidade das pessoas e das comunidades, envolvendo processos de aquisição e ensino/aprendizagem de línguas e o desenvolvimento de competências em três domínios: comunicativo, intercultural e estratégico, através do acesso a planos curriculares bilingues e da implementação de projetos interdisciplinares. É tido em conta que, nos territórios fronteiriços, as línguas estão em contacto, misturam-se, aproximam-se e distinguem-se constantemente, ocupando, consoante o contexto e a situação geográfica, os lugares das línguas locais, das comunidades linguísticas transnacionais, das línguas regionais e internacionais e das línguas oficiais dos Estados.

Admitir estas dinâmicas de aproximação/alienação como centrais nos procedimentos de estudo e aproximação de línguas e culturas em programas educativos na fronteira implica assumir uma perspetiva que reconheça as línguas como elementos centrais na transformação das relações sociais, culturais e económicas. A abordagem da promoção das línguas portuguesa e espanhola, numa perspetiva de bi/multilinguismo e intercompreensão, assenta numa gestão curricular que deve ser realizada numa abordagem comunicativa, isto é, que promova o uso da língua em contexto e, sempre que possível, desenvolvido através da negociação e da realização de tarefas e ações significativas no âmbito do projeto educativo de cada escola.

2.1.3 Intercompreensão

O terceiro pilar em que se baseia o PEBIF é a intercompreensão, entendida como um recurso de interação comunicativa que gera um discurso multilíngue produzido por falantes que não partilham as mesmas línguas, que não têm competência suficiente numa segunda língua ou não a querem utilizar na comunicação. Por esta razão, recorrem a línguas da mesma família linguística, geralmente as suas respetivas línguas maternas, no nosso caso, o espanhol e o português (Matesanz, 2017).

O conhecimento linguístico dos participantes no projeto (tanto adultos como crianças) é bastante heterogêneo em termos do seu conhecimento da língua do país vizinho, seja o espanhol ou o português

Esta situação torna a intercompreensão um recurso comunicativo fundamental para a colaboração entre os participantes. A proximidade linguística do espanhol e do português, línguas entre as quais existe um elevado grau de inteligibilidade (a distância linguística entre o espanhol e o português não é idêntica, tanto na compreensão da leitura como no uso oral), facilitou a comunicação em todos os momentos. Embora um dos objetivos do projeto seja promover e avançar para o bilingüismo espanhol/português na fronteira, este não é um objetivo direto do projeto, no entanto, o PEBIF quer propor de uma forma holística o conhecimento do “outro lado da fronteira”, das línguas e culturas, da interculturalidade e do bi/multilingüismo através da intercompreensão como forma de acesso ao mesmo, cada um falando a sua própria língua e sendo capaz de ouvir e compreender a língua do outro. Esta prática de intercompreensão, comum em qualquer situação de contacto entre línguas da mesma família, e particularmente quando existe um elevado grau de intercompreensão mútua, como é o caso do português e do espanhol, tem-se revelado fundamental nas atividades conjuntas desenvolvidas.

Têm sido desenvolvidos muitos trabalhos sobre a intercompreensão e a didática da intercompreensão no domínio das línguas românicas; para uma visão geral da trajetória deste conceito no ensino de línguas, ver [De Carlo \(2019\)](#). Estes estudos demonstraram que as práticas educativas orientadas para a intercompreensão favorecem o desenvolvimento da competência comunicativa multilingue e intercultural nas suas várias dimensões (cognitiva, estratégica, socio-relacional, instrumental), em consonância com o que é afirmado no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas atualizado ([Council of Europe, 2020](#)), e que foi tido em conta no PEBIF, tanto na sua conceção geral como nos projetos de aprendizagem. Estes projetos não teriam sido possíveis sem o apoio da tecnologia.

A utilização de plataformas específicas, criadas para a capacitação de formadores em intercompreensão, para o intercâmbio comunicativo e para a aprendizagem da intercompreensão, permitiu conectar oradores situados em espaços geográficos distantes. Esta experiência anterior de utilização de plataformas para o desenvolvimento do multilingüismo e a formação de professores revelou-se uma forma de criar um sentido de comunidade constituído por diversas línguas e culturas. Dadas as circunstâncias sanitárias em que o projeto começou, causadas pela pandemia da SARS-CoV-2, o trabalho anterior de intercompreensão à distância permitiu aos professores, graças à Internet, trabalhar em rede, demonstrando que as tecnologias são um fator de apagamento e eliminação de fronteiras.

3. A implementação do PEBIF e os primeiros resultados

3.1 Metodologia e conceção do projeto

O projeto tem uma forte componente de formação de professores, razão pela qual a metodologia de investigação-ação-formação foi escolhida como a mais adequada para os nossos propósitos; para uma rápida revisão dos trabalhos sobre investigação-ação centrados na formação de professores, ver [Fernández e Johnson \(2015\)](#). Esta

metodologia é especificamente aplicada nas Fases 2 e 3 do projeto, que se focam na formação de professores. A adequação da metodologia justifica-se porque se baseia na prática profissional e tem como ponto de partida as questões que os professores se colocam no seu trabalho quotidiano. Os professores procuram respostas a estas questões através de um questionamento sistemático das suas ações. Além disso, esta metodologia promove a interação entre os profissionais da educação, ao mesmo tempo que tem um carácter emancipatório, formativo e transformador, em consonância com as atitudes positivas e proativas dos professores.

A metodologia da investigação-ação-formação recupera as premissas da formação por quatro razões fundamentais: (i) os professores são considerados profissionais reflexivos *-Praticus reflexivos-* (Shön, 1995); (ii) a escola e, por extensão, a comunidade escolar são consideradas espaços de desenvolvimento profissional e de construção de conhecimento; (iii) o conhecimento dos professores é construído e valorizado na composição de uma ecologia de saberes (Santos, 2020); e, (iv) o diálogo e a partilha multilíngue e intercultural estão na base das interações de e com os professores. Assim, se tivéssemos de sintetizar o que é a investigação-ação-formação e quais as suas características fundamentais, diríamos que é uma metodologia centrada no desenvolvimento profissional dos professores que permite transformar a escola através de um processo reflexivo que articula investigação, ação e formação, uma vez que a investigação é realizada sobre a própria prática dos professores, permitindo uma intervenção na prática docente que a melhora objetivamente. Caracteriza-se por promover uma prática (auto)reflexiva, situacional, participativa, partilhada e colaborativa. Envolve um processo cíclico e sistemático de aprendizagem do professor orientado para a praxis, ao mesmo tempo que é um processo indissociável do pensar-fazer do professor.

Por último, trata-se de uma espiral, partindo de pequenos ciclos motivados por questões práticas, que se expandem e se tornam mais densos e profundos. O objetivo da utilização desta metodologia no PEBIF é, em primeiro lugar, que os professores que trabalham na fronteira realizem uma análise crítica e sistemática das práticas pedagógicas; que realizem uma avaliação e construção partilhada de novos saberes docentes no contexto escolar; que (re)signifiquem as práticas pedagógicas de fronteira e promovam mudanças na cultura escolar; e, por último, que procurem integrar no plano curricular as atividades e práticas realizadas em relação à fronteira, tendo em conta uma perspetiva intercultural e bi/multilíngue de acordo com o espaço em que desenvolvem a sua atividade docente. Como bem refere Nóvoa (2019) “É preciso reforçar as lógicas de partilha e as lógicas de cooperação na profissão”, algo para o qual o projeto EBIF tem contribuído.

O projeto está dividido em quatro fases, todas elas já implementadas, mas é de notar que, na medida em que o projeto PEBIF é um projeto aberto cujo primeiro ano foi no ano letivo 2021-2022, estas fases são renovadas, ou seja, são novamente realizadas, pelo menos parcialmente, como veremos na implementação. Além disso, deve notar-se que o projeto tem uma implementação mista, presencial e à distância, cuja combinação, dependendo das necessidades do projeto, os torna complementares, conseguindo assim uma maior eficiência e versatilidade. Isto é possível graças à tecnologia, um ponto-chave para o desenvolvimento do projeto. O projeto dispõe de

um espaço de trabalho próprio, além de outros recursos tecnológicos disponibilizados pelas escolas e instituições de ensino envolvidas. As quatro fases do projeto são descritas sucintamente a seguir:

- **Fase 1.** Identificação dos participantes.
- **Fase 2.** Reforço das capacidades e formação em serviço dos professores.
- **Fase 3.** Construção e acompanhamento de projetos de aprendizagem
- **Fase 4.** Alargar o bilinguismo e o interculturalismo às escolas de fronteira

A identificação dos participantes (Fase 1) foi e é conduzida pela OEI enquanto parceiro estratégico do projeto. Sem entrar em pormenores, a OEI trabalha em estreita colaboração com o Ministério da Educação português e, do lado espanhol, com o Ministério da Educação e Formação Profissional e os Ministérios da Educação das Comunidades Autónomas de Castela e Leão, Extremadura e Andaluzia. A colaboração permanente entre estas instituições conduziu à criação de uma rede de escolas de fronteira composta por pares de escolas¹⁵. É interessante notar que o trabalho entre as escolas não foi realizado apenas num eixo horizontal, como sugerido pela ideia de pares de escolas e pela localização das próprias escolas, mas que foi encorajado um eixo vertical porque o objetivo é criar um espaço fronteiriço comum em que a relação entre as escolas não se limita às suas congéneres do outro lado da fronteira. Embora a fronteira entre Espanha e Portugal seja diversa se percorrida longitudinalmente, não é tão longa que dificulte a criação de uma comunidade de escolas fronteiriças com interesses comuns, com a partilha de problemas relacionados e a proposta de soluções possíveis, em muitos casos válidas para todos.

Pode dizer-se que as fases 2 e 3 constituem uma unidade e são, sem dúvida, as partes centrais do projeto em termos de importância, trabalho e duração. O efeito transformador de um projeto deste tipo começa com a formação dos professores (Fase 2), que necessitam de conhecimentos e ferramentas específicas para lidar com as exigências de um projeto transfronteiriço deste tipo. Falar de uma zona de fronteira exige uma formação adequada dos professores que trabalham no terreno (Ferreira-Martins, 2019), para que os objetivos do PEBIF sejam abordados com os alunos de forma contextualizada. Como salienta Ferreira-Martins (2022), a aquisição de conhecimentos, competências e aptidões por parte dos professores é necessária para desenvolver uma apreciação positiva da interculturalidade, da diversidade cultural e linguística entre alunos de diferentes origens; para analisar se o planeamento linguístico nacional e local é adequado às particularidades da fronteira e se está em conformidade com as exigências sociolinguísticas e educativas locais; selecionar as línguas (e a variedade ou variedades) com as quais trabalhar, a fim de valorizar a variedade utilizada na zona, tornar a fronteira visível e realçar os seus elementos culturais; tirar partido dos conhecimentos linguísticos prévios dos alunos, uma vez que tal permite fomentar entre eles a consciência do valor positivo do multilinguismo local e colocá-lo junto das línguas de difusão internacional. Nesta fase, no âmbito da formação teórica e da metodologia de investigação-ação-formação, os professores desenvolvem projetos de aprendizagem conjunta em pares de escolas.

¹⁵ Para o ano letivo de 2021/2022, foram selecionadas dez escolas de quatro Agrupamentos de Escolas portuguesas e seis Centros de Educação Infantil e Primária (CEIP) de três Comunidades Autónomas espanholas (Castela e Leão, Extremadura e Andaluzia). Os detalhes sobre as escolas que participaram no curso podem ser consultados no website da OEI. . <https://oei.int/oficinas/secretaria-general/escuelas-de-frontera/escuelas>.

A fase 3 corresponde à implementação dos projetos de aprendizagem. Esta é a fase mais complexa e mais longa do projeto, uma vez que a conceção e a execução destes projetos de aprendizagem são feitas conjuntamente por pares de escolas. É nesta altura que os professores trabalham com os alunos e interagem mais diretamente com a escola em que estão inseridos. Os projetos de aprendizagem são todos diferentes em termos de temas, recursos utilizados, atividades realizadas, etc., mas estão todos integrados no plano curricular escolar (embora de forma diferente em cada país) e seguem uma estrutura comum que inclui 6 fases: (i) mapeamento linguístico, (ii) escolha do tópico, (iii) planeamento, (iv) implementação, (v) avaliação e (vi) difusão.

A fase 4 responde à ideia de que a rede de escolas bilingues e interculturais na fronteira hispano-portuguesa se deve tornar um foco de disseminação, para que esta iniciativa possa ser replicada noutras zonas fronteiriças e, com adaptações, mesmo em zonas de diversidade linguística e cultural.

3.2 Primeiros resultados

A implementação do projeto foi levada a cabo na sua totalidade e em todas as suas fases, utilizando, como já foi referido, um formato híbrido, presencial e online, com um intenso trabalho em rede em que a colaboração entre todos os agentes e participantes no projeto foi decisiva para o sucesso do PEBIF. Os dados fornecidos pela própria OEI sobre o desenvolvimento do projeto¹⁶ são muito eloquentes e demonstram o âmbito e a magnitude do projeto. Envolveu 16 escolas (em Espanha e Portugal), 39 professores, 16 diretores, 631 alunos do 1.º ao 6.º ano do ensino básico, 3 coordenadores científicos de duas universidades (Universidade de Aveiro e Universidade Complutense de Madrid), 24 formadores de professores, 2 bolseiros de investigação e 3 colaboradores de apoio à investigação, bem como 12 representantes dos organismos educativos envolvidos no projeto. Foram ministradas 68 horas de formação e implementados 4 projetos de aprendizagem, um para cada par de escolas fronteiriças.

A formação ministrada centra-se sempre nos três conceitos estruturantes, embora estes tenham sido trabalhados (consoante a duração do curso) com diferentes níveis de profundidade. Foram ministradas três ações de formação: a primeira, de curta duração, decorreu no final do ano letivo 2020/2021, com a duração de 6 horas e em formato online; a segunda ação de formação, com a duração de 50 horas, decorreu ao longo do ano letivo 2021/2022, em formato híbrido, presencial-online; a terceira ação de formação decorreu no ano letivo 2021/2022, online, com a duração de 12 horas. A adaptação à realidade e às possibilidades de desenvolvimento dos projetos (que exigem um grau muito elevado de coordenação a nível transnacional, nacional, regional, local e, naturalmente, a disponibilidade dos centros participantes) implicou que a formação envolvida no projeto fosse adaptada, como veremos a seguir, o que não diminuiu nem o seu interesse nem a sua capacidade de atrair os professores a quem a formação se destina.

¹⁶ Os dados correspondem às duas primeiras ações de formação, realizadas no final do ano letivo 2020/2021 e ao longo do ano letivo 2021/2022. Estes dados estão disponíveis no documento PEBIF em Números (em espanhol e português): <https://oei.int/oficinas/secretaria-general/escuelas-de-frontera/proyecto>

Embora estivesse previsto iniciar o primeiro ano do projeto no início do ano letivo de 2020/2021, a pandemia apenas permitiu a realização de uma breve ação de formação online, intitulada "Bilinguismo e interculturalismo na fronteira Espanha-Portugal" (24 e 26 de maio, 2 de junho de 2021, com a duração de 6 horas). Os resultados desta ação de formação inicial foram surpreendentes, tendo sido obtido o primeiro mapeamento linguístico de que dispomos (ou pelo menos de que temos referências) de uma parte das escolas da fronteira de Espanha e Portugal.

O mapeamento linguístico foi efetuado utilizando como ferramenta as biografias linguísticas realizadas pelos alunos das escolas participantes. Os registos destas biografias forneceram informações sobre a realidade linguística das escolas e sobre as atitudes das crianças em relação às línguas, tanto as que fazem parte do seu quotidiano como as que lhes são familiares ou interessantes, incluindo, evidentemente, o espanhol e o português, mas também, por exemplo, a fala, língua histórica de uma pequena zona da fronteira (no norte da Estremadura) e outras línguas. Todas elas são línguas que lhes são próximas ou de que apenas ouviram falar, mas que, em todo o caso, devem ser consideradas numa educação que olha para o multilinguismo e para o interculturalismo como pilares da educação, sobretudo em zonas onde a componente linguística tem um grande peso, como é o caso das fronteiras. A figura 2 mostra alguns exemplos deste primeiro mapeamento linguístico das escolas de fronteira.

A implementação do projeto durante o ano letivo de 2021/2022 permitiu completar todas as fases do projeto, deixando a Fase 4 em aberto, uma vez que a difusão do PEBIF, como é habitual num projeto de grande escala, pode ocorrer em qualquer altura durante o seu desenvolvimento. Este segundo ano do projeto (14 de outubro de 2021, Elvas - 20 de maio de 2022, Ciudad Rodrigo) foi desenvolvido num formato híbrido, com reuniões e atividades de formação presenciais realizadas no âmbito dos projetos de aprendizagem e com atividades e reuniões online, tanto para a formação de professores como durante a implementação dos projetos de aprendizagem, em que os alunos foram os verdadeiros protagonistas.

Os projetos de aprendizagem são o resultado mais relevante e tangível do projeto PEBIF, além de outros resultados, na nossa opinião, também muito relevantes, embora não haja dúvida de que a maioria deles gira em torno ou emana dos projetos de aprendizagem. Cada par de escolas realizou colaborativamente um projeto de aprendizagem, trabalhando em rede com a sua escola correspondente e, em momentos pontuais, com os outros pares de escolas, de acordo com as orientações comuns que tinham sido trabalhadas anteriormente na formação teórico-prática e que foram acima descritas.

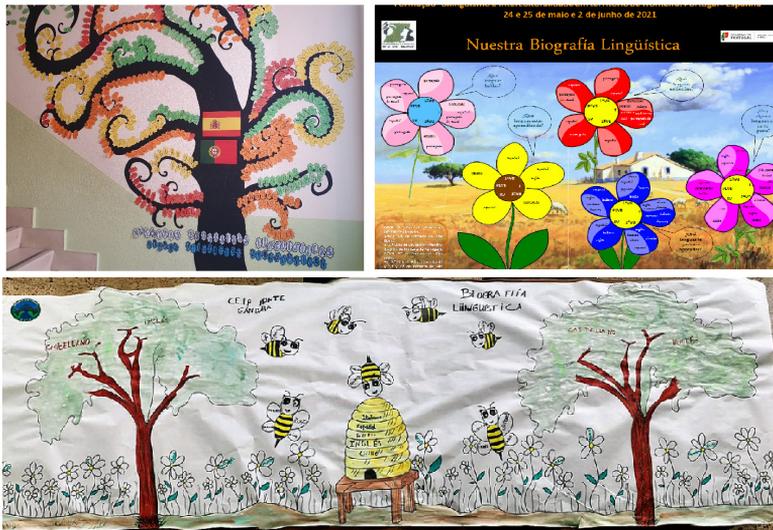


Figura 2. Exemplo de biografias linguísticas realizadas pelos alunos de um dos pares de escolas.

Fonte: elaboração própria.

Os temas dos projetos, escolhidos livremente por cada um dos quatro grupos de trabalho, respondiam a critérios de interculturalidade e a escolhas linguísticas de acordo com os interesses dos grupos, como revelam os títulos escolhidos para os projetos: Grupo 1: *O trabalho e o respeito que nos une/ El trabajo y el respeto que nos une*; Grupo 2: *A nossa história, força do presente/ Nuestra historia, fuerza del presente*; Grupo 3: *Os Guardiões da Raia/ Los Guardianes de la Raya*; Grupo 4: *Água sem fronteiras/ Agua sin fronteras*. Em todos eles, com as necessárias adaptações de acordo com os projetos de aprendizagem concebidos, foram trabalhados os objetivos gerais do PEBIF e a sua inserção curricular. Este é um aspeto que deve ser realçado, uma vez que os planos curriculares das escolas são diferentes em cada país e entre escolas dentro do mesmo país, particularmente em Portugal. A inserção dos projetos de aprendizagem nos respetivos planos curriculares de cada par de escolas exigiu um estudo profundo, detalhado e refinado dos planos curriculares e dos temas propostos pelos professores e formadores. Os quatro temas propostos são diferentes e todos foram adaptados aos planos curriculares dos cursos em que foram desenvolvidos. Este esforço de inserção curricular é um dos resultados mais positivos dos projetos e merece particular atenção e reconhecimento, algo que não é possível fazer em detalhe neste trabalho expositivo.

Outro dos resultados que consideramos mais relevantes e de particular interesse para os alunos são as atividades concebidas para cada projeto. Os alunos das escolas que constituíam cada par de escolas participaram nelas de forma ativa, conjunta e coordenada. Todas elas foram marcadas pelo seu carácter multilíngue e intercultural, pelas interações de intercompreensão, pela formação de pequenas comunidades transfronteiriças em que era impossível saber de que lado da fronteira vinha cada uma destas crianças, aprendendo brincando, falando a sua própria língua

e aceitando a do outro, partilhando experiências do seu meio, em suma, entrelaçando línguas e culturas. Infelizmente, nem todos os alunos tiveram a oportunidade de se encontrar fisicamente, porque a organização destes encontros transfronteiriços exige uma logística complicada, entre outras coisas, pelo facto de se tratar de menores. Este ponto deve ser objeto de uma reflexão por parte das autoridades políticas. É também de salientar que todos eles envolveram, de uma forma ou de outra, toda a comunidade escolar, as famílias, que em muitos casos participaram nas atividades, e as organizações públicas e privadas da zona envolvente que contribuíram voluntariamente para algumas das atividades dos projetos.

A avaliação dos projetos de aprendizagem também permitiu destacar alguns dos pontos fortes do projeto. Professores e alunos foram questionados direta e indiretamente¹⁷ sobre aspetos específicos dos projetos de aprendizagem e também do PEBIF. Estas avaliações forneceram-nos dados concretos, por exemplo, sobre as atitudes linguísticas, em particular em relação às línguas principais, o espanhol e o português, mas também em relação a outras línguas; forneceram também informações detalhadas sobre o valor dado ao património material e imaterial e, um aspeto sempre muito valorizado, foi a possibilidade de encontros com crianças do outro lado da fronteira. Foram também apontados aspetos a melhorar que devem ser revistos antes da conceção e implementação de futuros projetos de aprendizagem.

Quanto à divulgação dos projetos de aprendizagem, estes foram publicitados nos meios de comunicação locais¹⁸, nas redes sociais¹⁹ e em exposições locais e regionais. Além disso, pouco a pouco, estão a aparecer publicações científicas que incluem estas experiências educativas (Leardine et al., 2021; Rodríguez et al., 2023) e os resultados estão a ser divulgados em congressos científicos e divulgação científica (Araújo et al., 2020; Leardine et al., 2021), tanto em Espanha como em Portugal, o que é registado em publicações de atas, resumos e no próprio website.

O terceiro ano do PEBIF, que decorreu no ano letivo de 2022/2023, incluiu apenas uma formação teórica e prática do pessoal docente, na qual foram ajustados os conteúdos do projeto e alargados os contactos para a incorporação de novos participantes, uma vez que os ajustes da fase 1 têm impacto na organização completa dos participantes e requerem uma organização meticulosa, o que inevitavelmente requer tempo. Prevê-se que todas as fases do projeto sejam concluídas no presente ano letivo de 2023/2024 (quarto ano). No momento da redação deste relatório, a Fase 1 está a ser atualizada para o terceiro ano.

4. Sustentabilidade do PEBIF e perspetivas futuras

Um dos problemas que os projetos enfrentam é a sua sustentabilidade para além dos períodos de execução em que são realizados. O PEBIF tem uma duração inicial de quatro anos, até 2024, e se os governos de Espanha e Portugal, juntamente com a OEI, continuarem a apoiar esta iniciativa, esta pode durar mais tempo, como

¹⁷ A avaliação foi dupla, interna e externa, e envolveu os estabelecimentos de ensino. Além das avaliações realizadas pelas crianças, que foram acordadas com os estabelecimentos de ensino, os professores realizaram autoavaliações reflexivas sobre o seu trabalho no projeto, a colaboração entre centros e professores e o grau de satisfação com os resultados obtidos, entre outros aspetos.

¹⁸ Ver <https://bit.ly/3RzTDF1>; <https://bit.ly/46gqz9E>; <https://bit.ly/4520v15>

¹⁹ Ver <https://bit.ly/453hos0>; <https://bit.ly/3Ryh95u>

aconteceu com outros projetos educativos que se consolidaram graças aos apoios oficiais; os casos do Programa BILINGÜEX, Secções Bilingues, na Comunidade Autónoma da Extremadura e do Programa José Saramago, na Comunidade Autónoma da Andaluzia, para citar, possivelmente, os projetos espanhóis mais relevantes em matéria linguística nas Comunidades que fazem fronteira com Portugal. No entanto, o próprio projeto foi concebido para ser replicável (pelo menos em menor escala), de modo a poder ser sustentado independentemente dos apoios oficiais. Tendo em conta os objetivos do PEBIF, os beneficiários diretos (alunos que adquiriram competências multilíngues e interculturais e professores que seguiram a formação) e os beneficiários indiretos (professores não participantes, famílias, museus, centros culturais, bibliotecas, escolas não participantes, associações de professores de línguas, etc.) poderão continuar a intervir em prol da interculturalidade e da diversidade cultural e linguística na fronteira. As instituições locais participantes também poderão continuar a colaborar, uma vez que as possibilidades de participação no projeto são flexíveis e permitem adaptações de acordo com cada uma delas. .

Ao incorporar uma perspetiva multilíngue e intercultural nos seus processos de formação contínua e de investigação, as universidades e os centros de formação de professores participantes poderão funcionar, a longo prazo, como um foco de formação de professores de línguas numa perspetiva intercultural.

A metodologia de investigação-ação-formação utilizada no PEBIF, tanto na formação de professores como nos projetos dos alunos, favorece a capacidade de análise crítica das exigências educativas, culturais e linguísticas que se desenvolvem na região, tornando-se assim um agente de mobilização das políticas locais a favor do bi/multilinguismo, da coesão social e da interculturalidade. O incentivo à criação de redes de colaboração é uma garantia de continuidade e promoverá a sustentabilidade dos princípios do projeto na zona fronteiriça, sem dúvida favorecida pela presença de tecnologias que o tornam possível.

Os resultados do projeto que já foram avançados neste artigo, os recursos digitais criados pelos professores e disponíveis na plataforma do projeto (atualmente, parcialmente para uso público), bem como as publicações científicas e os eventos que emanam do PEBIF, servirão de base para novos projetos e iniciativas de aprendizagem a que outras escolas podem aderir, adaptando estas propostas e materiais ao seu contexto educativo e geográfico

5. Conclusões

Asíntese do Projeto Escolas Bilingues e Interculturais de Fronteira apresentada neste artigo permite-nos compreender o alcance de uma proposta educativa transfronteiriça baseada no bi/multilinguismo, na intercompreensão e na interculturalidade. Se tivéssemos que assinalar o que foi alcançado até agora, consideramos inevitável destacar a implementação de um projeto educativo verdadeiramente transfronteiriço no Ensino Básico na zona de fronteira entre Espanha e Portugal, patrocinado pela OEI como parceiro estratégico. O PEBIF é um projeto que exige que todos os participantes nele assumam a sua colaboração e participação ativa em propostas educativas interculturais e multilíngues que se apresentam como complementares. Esta atitude positiva face ao multilinguismo e à interculturalidade faz com que a utilização

de discursos multilingues (orais e escritos) seja aceite como natural, superando o monolinguismo. Observámos também um interesse crescente pelas manifestações culturais que ocorrem do outro lado da fronteira, pelas suas tradições e costumes, que os participantes mais velhos (professores) conheciam ou tinham participado, mas muitos dos quais eram novos para uma grande parte dos alunos.

A fronteira, entendida a partir de uma dupla perspetiva, horizontal (pares de escolas) e vertical (longitudinal, com todos os participantes no projeto que formaram uma comunidade educativa na fronteira de Espanha e Portugal), configura-se como um espaço particularmente propício à educação intercultural e multilingue. Estes espaços que se abrem através de uma intensa colaboração entre escolas fronteiriças merecem a atenção dos governos e das instituições educativas. Terminamos o artigo com uma citação quase incontornável de Fernando Pessoa²⁰ sobre a fronteira entre Portugal e Espanha: “*Dir-se-ia que os dois países repararam por fim no facto aparentemente evidente que uma fronteira, se separa, também une*”.

Referencias bibliográficas

- Adapa P. K. (2013). *Strategies and factors effecting internationalization of university research and education*. <https://bit.ly/451OUz5>
- Altbach P. G. & Teichler U. (2001). Internationalization and exchanges in a globalized university. *Journal of Studies in International Education*, 5, 5-25.
- Amorim de Sousa, M. A. (2018). *Tendencias de la internacionalización de la Enseñanza Superior en Portugal y España. Un estudio comparativo*. [Tesis doctoral]. Universidad de Extremadura <https://bit.ly/3EQ6one>
- André, J. M. (2005). *Diálogo intercultural, utopia e mestiçagens em tempos de globalização*. Coimbra: Ariadne Editora.
- Araújo e Sá, M. H. (2019). A intercompreensão nas disciplinas de línguas do ensino secundário: um estudo com duas turmas de Espanhol em Portugal. *Revista Iberoamericana de Educación*, 81(1), 135-165. <https://doi.org/10.35362/rie8113605>
- Araújo e Sá, M.H., Matesanz del Barrio, M. & Ferreira Martins, V. (2020). A RAlA: Formar para o Plurilinguismo e a Interculturalidade na Fronteira Espanha-Portugal The RAlA: Training for multilingualism and interculturality on the Portugal-Spain border. En Araújo e Sá, M. H., Varela, A., Lopes, B., Cravino, J. P., Gonçalves, M., Pinto, X. S. *Investigação em educação e responsabilidade social: que lugares e possibilidades no CIDTFF?* Aveiro: UA Editora (libro electrónico). <https://doi.org/10.34624/ms4w-r031>
- Araujo e Sá, M. H., Feytor Pinto, P. & Pinto, S. (eds) (2023). *Mobilidade internacional de estudantes do ensino superior na CPLP: questões de língua e cultura*. Berna: Peter Lang.
- Baena-González, R., García-Parejo, A., De-la-Fuente, R., Fonseca, T.D., Heredia-Carroza, J. & Chavarría-Ortiz, C. (2023). Internacionalización de la educación superior. Satisfacción de los universitarios en España y Portugal. *Campus Virtuales*, 12(1), 193-208.
- Bartell, M. (2003). Internacionalización de las universidades: un marco basado en la cultura universitaria. *Educación superior*, 45 , 43-70. <https://bit.ly/48jqzrr>
- Bennett, M. J. (2009). Defining, measuring, and facilitating intercultural learning: a conceptual introduction to the Intercultural Education double supplement. *Intercultural Education*, 20(sup1), S1–S13.
- Bleszynska, K. M. (2008). Constructing intercultural education. *Intercultural Education*, 19(6), 537–545.

²⁰ Ultimátum e páginas de sociologia política. (recolha de textos: Maria Isabel Rocheta e Maria Paula Morão; int. e org. Joel Serrão), Lisboa, Ática

- Byram, M. & Hu, A. (Ed.). (2013). *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London/New York: Routledge.
- Calvo, F. J. & Erazo, A. M. (2019). La intercomprensión como herramienta para la integración educativa en el espacio sudamericano: posibilidades, dinámicas y límites a partir de las experiencias del programa PEIF y de la UNILA. *Revista Iberoamericana de Educación*, 81(1), 115-134. <https://doi.org/10.35362/rie8113524>
- Council of Europe (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*, Council of Europe Publishing, Strasbourg.
- Crosier, D., Parveva, T. (2013). *The Bologna Process: Its Impact in Europe and Beyond*. Paris: UNESCO.
- De Carlo, M. (2019). Introdução. *EL.LE*, 8(1), 7-14.
- De Wit, H., Hunter, F., Howard, L. & Egron-Polak, E. (2015). *Internationalization of Higher Education*. Strasbourg: European Parliament.
- Declaração conjunta (2018). XXX Cumbre Hispano-Lusa. Valladolid, 21 de noviembre de 2018. Gobierno de España / República de Portugal. <https://bit.ly/3PqWqOb>
- Declaração conjunta (2020). XXXI Cumbre Hispano-Portuguesa. Guarda, 10 de octubre de 2020. Gobierno de España / República de Portugal. <https://bit.ly/3EKp7Rn>
- Declaração conjunta (2021). XXXII Cumbre Hispano-Portuguesa. Trujillo, 28 de octubre de 2021. Gobierno de España / República de Portugal. <https://bit.ly/48s2oXC>
- Declaração conjunta (2022). XXXIII Cumbre Hispano-Portuguesa. Viana do Castelo, 4 de noviembre de 2022. Gobierno de España / República de Portugal. <https://bit.ly/3Pt1EsT>
- Declaração conjunta (2023). XXXIV Cumbre Hispano-Portuguesa. Lanzarote, 14 y 15 de marzo de 2023. Gobierno de España / República de Portugal. <https://bit.ly/3PyPogR>
- Dervin, F. (2010). Assessing intercultural competence in language learning and teaching: a critical review of current efforts. In F. Dervin & E. Suomela-Salmi (Eds.), *New Approaches to Assessment in Higher Education* (pp. 155-173). Bern: Peter Lang.
- Dervin, F. (2015). Discourses of Othering. In K. Tracy, C. Ilie, & T. Sandel (Eds.), *The International Encyclopedia of Language and Social Interaction* (Vol. Volume 1: A-D). (The Wiley Blackwell-ICA international encyclopedias of communication). John Wiley & Sons Ltd. <https://doi.org/10.1002/9781118611463.wbielsi027>
- Doiz, A., Lasagabaster, D. & Sierra, J.M. (2011). Internationalisation, multilingualism and English-medium instruction. *World Englishes*, 30, 345-359.
- Doiz, A., Lasagabaster, D. & Sierra, J.M. (Eds.) (2013). *English-medium instruction at universities. Global challenges*. Bristol: Multilingual Matters.
- Estrategia Común de Desarrollo Transfronterizo* (septiembre, 2020). Coesão Territorial. Vañorização do Interior da República Portuguesa y Ministerio para la Transición Ecológica y Reto Demográfico de España. <https://bit.ly/3ZoHN2B>
- Fernández, M. B. & Johnson M., D. (2015). Investigación-acción en formación de profesores: Desarrollo histórico, supuestos epistemológicos y diversidad metodológica. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 14(3), 93-105.
- Ferreira-Martins, V. (2019). Formación sociolingüística e intercultural para profesores de ELE en contexto de diversidad lingüística: un estudio de caso en la frontera Brasil-Bolivia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 81(1), 189-210. <https://doi.org/10.35362/rie8113552>
- Ferreira-Martins, V. (2022). Las variedades lingüísticas del español en la frontera Brasil-Bolivia: por una enseñanza intercultural. *Literatura y lingüística*, 45, pp. 485-515.
- García Martínez, A., Escarbajal Frutos, A., Escarbajal de Haro, A. (2007). *La interculturalidad. Desafío para la educación*. Madrid: Dykinson.
- Haygert, S. & Sturza, E. R. (2017). Reflexões sobre o Programa de Escolas Interculturais de Fronteira como uma política lingüística. *Linguagens & Cidadania*, 17(1). <https://doi.org/10.5902/1516849225514>

- Knight, J. (2014) La internacionalización de la educación. *El Butlletí*. Publicación bimestral de Catalunya.75. <https://bit.ly/3Prj1Ky>
- Knight, J. (2021). Higher Education Internationalization: Concepts, Rationales, and Frameworks. *Revista REDALINT*, 1(1), 65-88.
- Kramsch, C., & Uryu, M. (2012). Intercultural contact, hybridity, and third space. In J. Jackson (Ed.), *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication* (pp. 211-225). New York: Routledge Handbooks Online.
- Leardine M. A., Araújo e Sá, M. H. & Ulhôa, A. A. (2021). Mirando as raízes entre Portugal e Espanha: um diálogo sobre a formação contínua de professores em contextos de diversidade cultural e linguística. *Quaestio - Revista De Estudos Em Educação*, 23(2), 423-438.
- Marginson, S. (2006). Dynamics of National and Global Competition in Higher Education. *Higher Education*, 52, 1-39.
- Mascarenhas, C., Marques, C., Ferreira, J. J. & Galvão, A. (2022). University-Industry Collaboration in a Cross-Border Iberian Regions. *International Regional Science Review*, 45(4), 444-471.
- Matesanz del Barrio, M. (2010). The Challenges of Spanish Scientific Publishing in the Development of the Europe of Knowledge. *@tic. revista d'innovació educativa*, 5, 20-29. <https://bit.ly/3sWaLdO>
- Matesanz del Barrio, M. (2017). La intercomprensión tipológica en el enclave de las lenguas de los europeos. *LynX, Annexa*, 23, 123-140.
- Morello, R. (2019). *Informe OEI "Principios teóricos y pedagógicos y directrices metodológicas para proyectos pedagógicos en escuelas de frontera y para la formación de maestros"*. Documento interno inédito.
- Moreno González, G. (dir.) (2020). Extremadura y Portugal: la necesidad de una mayor cooperación transfronteriza. En Gabriel Moreno González, *Extremadura-Portugal: una guía para la cooperación transfronteriza*. Universidad de Extremadura: Junta de Extremadura. <https://bit.ly/45EYHeN>
- Oliveira, G M. de & Morello, R. (2019). A fronteira como recurso: o bilinguismo português-espanhol e o Projeto Escolas Interculturais Bilingues de Fronteira do MERCOSUL (2005-2016). *Revista Iberoamericana de Educación*, 81(1), 53-74. <https://doi.org/10.35362/rie8113567>
- Nóvoa, A. (2019). Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. *Currículo sem Fronteiras*, 19(1), 198-208.
- Oliveira, G M. de & Morello, R. (2019). A fronteira como recurso: o bilinguismo português-espanhol e o Projeto Escolas Interculturais Bilingues de Fronteira do MERCOSUL (2005-2016). *Revista Iberoamericana de Educación*, 81(1), 53-74. <https://doi.org/10.35362/rie8113567>
- Phillipson, R. (2008). Lingua franca or lingua frankensteinia? English in European integration and globalisation. *World Englishes*, 27(2), 250-267.
- Robson, S. & Wihlborg, M. (2019). Internationalisation of higher education: Impacts, challenges and future possibilities. *European Educational Research Journal*, 18(2), 127-134.
- Rodríguez Miranda, F. P., Travé González, G. H., Matesanz del Barrio, M. & Ferreira Martins, V. (2023). Una experiencia bilingüe e inclusiva entre Andalucía y Algarbe. *Cuadernos de Pedagogía*, 543, 100-111.
- Rose, H. & McKinley, J. (2018). Japan's English-medium instruction initiatives and the globalization of higher education. *Higher Education* 75, 111-129.
- Sabet, P.G.P, Chapman, E. (2023). A window to the future of intercultural competence in tertiary education: A narrative literature review. *International Journal of Intercultural Relations*, 96. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2023.101868>
- Santos, B. (2020). *A cruel pedagogia do vírus*. Coimbra: Almedina.
- Scott, J.C. (2006). The Mission of the University: Medieval to Postmodern Transformations. *The Journal of Higher Education*, 77(1), 1-39
- Schön, D. A. (1995). Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, A. (coord.) *Os professores e a sua formação*. 2 ed. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote Ltda.

- Stromquist, N.P. (2007). Internationalization as a response to globalization: Radical shifts in university environments. *Higher Education*, 53, 81–105.
- Sturza, E. (2017). Escolas interculturais de fronteira problemáticas e fragilidades da implementação de uma política linguística. In: G. M. de Oliveira, & L. F. Rodrigues (Org.). *Atas do VIII Encontro Internacional de Investigadores de Políticas Linguísticas*. Florianópolis: UFSC Universidade Federal de Santa Catarina e AUGM Associação de Universidades Grupo Montevideu – Núcleo Educação para a Integração, pp. 129-135.
- Woldegiyorgis, A. A., Proctor, D. & de Wit, H. (2018). Internationalization of Research: Key Considerations and Concerns. *Journal of Studies in International Education*, 22(2), 161176.

Cómo citar en APA:

Matesanz, M., Ferreira, V. & Araújo e Sá, M. H. (2023). Projeto Escolas bilingues e interculturais de fronteira (PEBIF): um projeto transfronteiriço e integrador na Península Ibérica. *Revista Iberoamericana de Educação*, 93(1), 45-65. <https://doi.org/10.35362/rie9315998>