Escuelas de frontera, escuelas sin fronteras: compartiendo lenguas y culturas

Escolas de fronteira, escolas sem fronteiras: partilhando línguas e culturas

OEI 75

universidade de aveiro
theoria poiesis praxis

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE MADRID

Título: Escuelas de frontera, escuelas sin fronteras: compartiendo lenguas y culturas / Escolas de fronteira, escolas sem fronteiras: partilhando línguas e culturas

Coordinadoras / Coordenadoras: Maria Helena Araújo e Sá; Maria Matesanz del Barrio; Viviane Ferreira Martins

Autores: Ana Isabel Arias, Ana Margarida Cardoso, Ana Maria Gonçalves, Ana Morales, Andrea Ulhôa, Carlos Henrique Silva de Castro, Carolina Lourenço-Simões, Cristian González Jiménez, Dário Gomes Guerreiro, Elisa Isabel Molina Pérez, Elza Mesquita, Fernanda Gonçalves, Francisco de Paula Rodríguez Miranda, Gabriel H. Travé González, Gerardo Sobrino, Irene Queijo Fernandes, Isabel Agostinho, Isabel Guerra, Luísa Ferrão, Maria Cruz Barés, Maria de Fátima Canteiro, Maria Helena Araújo e Sá, Maria José Silva, Maria Matesanz del Barrio, Mariano Jabonero, Marta Medel de Albuquerque, Nélia Carrilho, Nuno Alves, Paula Girão, Rosângela Morello, Sabela Fuertes, Simone Schwambach, Vicente Garrido Clemente, Virginia Macías Domínguez, Viviane Ferreira

Revisión / Revisão: Maria Helena Araújo e Sá; Viviane Ferreira

Diseño / Design: Rut Sánchez, Márcia Leardine e Joana Almeida

Edición / Edição: OEI, Universidade Aveiro

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura

ISBN: 978-84-86025-61-8

Universidad de Aveiro

ISBN: 978-989-9253-12-4

DOI: https://doi.org/10.48528/dhje-y738

Los contenidos presentados son responsabilidad exclusiva de sus respectivos autores / Os conteúdos apresentados são da exclusiva responsabilidade dos respetivos autores.

© De los textos: sus autores / Dos textos: seus autores.

© De las fotografías e imágenes: sus autores y/o propietarios / Das fotografias e imagens: seus autores e/ou proprietários

© De la edición / Da edição: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) y Universidad de Aveiro (UA)

Esta obra se encuentra sobre Licencia Internacional Creative Commons Atribución 4.0 (CC BY 4.0).

Esta obra encontra-se sob a Licença Internacional Creative Commons Atribuição 4.0 (CC BY 4.0).

Impresión / Impressão: Portofólio - Soluções de Impressão Unipessoal, Lda

Depósito Legal: 548653/25

1ª edición / 1.ª edição – abril 2025

Tirada / Tiragem: 50 exemplares

Escuelas de frontera, escuelas sin fronteras: compartiendo lenguas y culturas

Escolas de fronteira, escolas sem fronteiras: partilhando línguas e culturas

Organizadoras:
Maria Helena Araújo e Sá
Maria Matesanz del Barrio
Viviane Ferreira Martins

Índice de contenidos

Prefácio

Mariano Jabonero

Introdução

Maria Helena Araújo e Sá; Maria Matesanz del Barrio; Viviane Ferreira Martins

PARTE 01.
ERA UMA VEZ... O PEBIF, AS ESCOLAS E OS PROJETOS DE APRENDIZAGEM

Cap. 1. (Re)contando o PEBIF: dos pressupostos às suas incidências na profissionalidade docente pelas vozes dos atores

Maria Helena Araújo e Sá; Andrea Ulhôa; Viviane Ferreira Martins; Maria Matesanz del Barrio del Barrio

Cap. 2. "Agua sin fronteras": Una experiencia bilingüe e intercultural en el marco del Proyecto Escuelas Bilingües e Interculturales de Frontera

Gabriel H. Travé González; Francisco de Paula Rodríguez Miranda; Carolina Lourenço-Simões; Marta Medel de Albuquerque; Dário Gomes Guerreiro; Isabel Agostinho; Maria José Silva; Paula Girão; Elisa Isabel Molina Pérez; Virginia Macías Domínguez; Cristian González Jiménez.

Cap. 3. "Ouvimo-nos, entendemo-nos e conhecemo-nos": viver na Raia é viver a Raia

Ana Margarida Cardoso; Ana Maria Gonçalves; Luísa Ferrão; Nélia Carrilho

Cap. 4. Sobre a colaboração docente no Projeto Escolas Bilingues e Interculturais de Fronteira: *Un diálogo entre nosotros y sobre nuestro trabajo en la frontera*

Andrea Ulhôa; Maria Helena Araújo e Sá; Ana Isabel Arias; Ana Morales; Elza Mesquita; Fernanda Gonçalves; Gerardo Sobrino; Isabel Guerra; Irene Queijo Fernandes; Maria Cruz Barés; Maria de Fátima Canteiro; Nuno Alves; Sabela Fuertes

Cap. 5. Guardianes de la Raya

Vicente Garrido Clemente

PARTE 02.
OLHARES SOBRE A FORMAÇÃO E ESTRATÉGIA DE POLÍTICA LINGUÍSTICA

Cap. 6. Culturas educativas da Raia: ecologia de saberes, bilinguismo e multiculturalidade

Carlos Henrique Silva de Castro

Cap. 7. Projeto de Escolas Bilingues e Interculturais de Fronteira e *Plano Portugal* – duas formas de fazer política linguística

Simone Schwambach

Posfácio

Rosângela Morello

PREFÁCIO |

Mariano Jabonero
Secretario General OEI

Prefacio

Las fronteras pueden ser barreras o puentes. En el contexto iberoamericano, marcado por una historia de intercambios culturales y lingüísticos, trabajamos para que sean puentes. El **Proyecto de Escuelas Bilingües e Interculturales de Frontera (PEBIF**) refleja esta elección, promoviendo un espacio de aprendizaje compartido entre Portugal y España, donde lenguas y culturas se encuentran para enriquecer las comunidades educativas.

Se trata de una iniciativa ejemplar que aúna los esfuerzos conjuntos de los gobiernos de Portugal y España, en colaboración con las Comunidades Autónomas de Andalucía, Castilla y León, Extremadura y Galicia, y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) como socio estratégico.

La OEI viene promoviendo la diversidad lingüística y la cooperación entre lenguas, con especial atención al español y al portugués como factores de integración regional. Valoramos el multilingüismo, que incluye el reconocimiento de la variedad de lenguas en las aulas. El PEBIF forma parte de esta visión al proponer un modelo de enseñanza innovador que une escuelas de ambos lados de la frontera, estimulando el plurilingüismo, la intercomprensión y el respeto a la diversidad cultural.

Esta apuesta por la diversidad cultural y lingüística contribuye a la construcción de una ciudadanía iberoamericana democrática y, por tanto, de sociedades más dialogantes e inclusivas. En estos tiempos, esa defensa es cada día más necesaria.

Desde su creación en 2020, este proyecto ha demostrado que la educación puede ser un poderoso motor de desarrollo social y económico para los territorios fronterizos. La formación continua de profesores, la producción de recursos pedagógicos multilingües y la creación de redes de colaboración entre escuelas son pilares fundamentales de esta iniciativa, que no solo mejora la calidad de la enseñanza, sino que también refuerza los lazos entre comunidades.

A través de un enfoque de investigación-acción-formación, el PEBIF no sólo promueve el intercambio de saberes, sino que también fomenta una reflexión profunda sobre las prácticas educativas y los valores asociados al bilingüismo y la interculturalidad.

Este libro documenta las experiencias, prácticas y reflexiones resultantes de este proceso, dando voz a los profesores, formadores e investigadores como protagonistas de una acción que transforma los principios del proyecto en prácticas pedagógicas concretas e inspiradoras.

Más que un registro de un proyecto educativo, se trata de una celebración de la riqueza cultural de las zonas de frontera, que nos recuerda que la educación tiene el poder de tender puentes, desafiar barreras y crear nuevos horizontes para las generaciones presentes y futuras.

La OEI se enorgullece de apoyar este proyecto porque refleja sus valores y objetivos de una educación de calidad, integradora y conectada con las realidades locales. Que esta obra sirva de inspiración para ampliar horizontes, fortalecer alianzas y tender puentes a través de la educación.

Mariano Jabonero
Secretario General de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)

Prefácio

As fronteiras podem ser barreiras ou pontes. No contexto ibero-americano, marcado por uma história de trocas culturais e linguísticas, trabalhamos para que sejam pontes. O **Projeto Escolas Bilingues e Interculturais de Fronteira (PEBIF)** reflete essa escolha, promovendo um espaço de aprendizagem partilhada entre Portugal e Espanha, onde línguas e culturas se encontram para enriquecer as comunidades educativas.

Trata-se de uma iniciativa exemplar que reúne os esforços conjuntos dos governos de Portugal e Espanha, em colaboração com as Comunidades Autónomas de Andaluzia, Castela e Leão, Extremadura e Galícia, e a parceria estratégica da Organização de Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI).

A OEI tem vindo a promover a diversidade linguística e a cooperação entre línguas, com especial atenção ao espanhol e ao português, enquanto fatores de integração regional. Valorizamos o multilinguismo, o que contempla o reconhecimento da variedade de línguas na sala de aula. O PEBIF insere-se nessa visão ao propor um modelo inovador de ensino que une escolas de ambos os lados da fronteira, estimulando o plurilinguismo, a intercompreensão e o respeito pela diversidade cultural.

Esta aposta na diversidade cultural e linguística contribui para a construção de uma cidadania ibero-americana democrática e, por isso, de sociedades mais dialogantes e inclusivas. Nestes tempos, essa defesa é cada dia mais necessária.

Desde sua criação, em 2020, este projeto tem demonstrado que a educação pode ser um poderoso motor de desenvolvimento social e económico para os territórios fronteiriços. A formação contínua de professores, a produção de recursos pedagógicos multilíngues e a criação de redes de colaboração entre escolas são pilares fundamentais dessa iniciativa, que não apenas melhora a qualidade do ensino, mas também fortalece os laços entre as comunidades.

Por meio de uma abordagem de investigação-ação-formação, o PEBIF não apenas promove a troca de saberes, mas também fomenta uma reflexão profunda sobre as práticas educativas e os valores associados ao bilinguismo e à interculturalidade.

Este livro documenta experiências, práticas e reflexões resultantes desse processo, dando voz aos professores, formadores e investigadores, enquanto protagonistas de uma ação que transforma os princípios do projeto em práticas pedagógicas concretas e inspiradoras.

Mais do que o registo de um projeto educativo, estamos perante a celebração da riqueza cultural das zonas de fronteira, o que nos recorda que a educação tem o poder de construir pontes, desafiar barreiras e criar novos horizontes para as gerações presentes e futuras.

A OEI tem orgulho em apoiar este projeto porque ele traduz os seus valores e objetivos de uma educação de qualidade, inclusiva e conectada com as realidades locais. Que esta obra sirva como inspiração para ampliar horizontes, fortalecer parcerias e construir pontes através da educação.

Mariano Jabonero
Secretário-Geral da Organização de Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI)

INTRODUCCIÓN | INTRODUÇÃO

Maria Helena Araújo e Sá
Maria Matesanz del Barrio
Viviane Ferreira Martins

O livro que agora publicamos foi realizado no âmbito do Projeto de Escolas Bilingues e Interculturais de Fronteira (PEBIF). O PEBIF é um projeto de cooperação entre os governos de Portugal e de Espanha e as Comunidades Autónomas, com a colaboração da Organização de Estados Ibero-americanos (OEI) como parceiro estratégico, cuja finalidade é promover a cooperação entre Portugal e Espanha no desenvolvimento educativo, social e económico dos territórios de fronteira, através da criação de uma rede de escolas que desenvolvam projetos educativos conjuntos. Este projeto de cooperação e articulação entre os territórios fronteiriços envolve, como principais atores, escolas ao longo da fronteira, de norte a sul, e suas comunidades educativas, organismos da administração central e das comunidades autónomas e instituições de ensino superior, que atuam como consultores científicos e asseguram a formação dos docentes envolvidos.

El proyecto asienta en los siguientes ejes de actuación (Escuelas-de-Frontera España-Portugal/ OEI):

- promover la cooperación entre España y Portugal;
- desarrollar procesos de formación continua de profesores en los ámbitos del bilingüismo e interculturalidad;
- contribuir a la investigación e innovación pedagógica;
- crear y difundir recursos pedagógicos;
- promover la creación de redes y el reparto de recursos en zonas de frontera;
- consolidar, con flexibilidad, la gestión y el desarrollo de la oferta curricular.

El PEBIF pretende fomentar prácticas educativas plurilingües e interculturales en las zonas de frontera entre España y Portugal, promoviendo la interculturalidad, la intercomprensión y el plurilingüismo, sus pilares conceptuales, a partir de la formación docente. Estos son objetivos del proyecto (Matesanz del Barrio *et al*., 2023):

a) formar a los profesores en el ámbito de los ejes estructurales del proyecto (plurilingüismo, intercomprensión e interculturalidad);

b) fomentar prácticas pedagógicas plurilingües e interculturales que puedan ser intercambiadas en la comunidad escolar (profesorado, alumnado y sus familias) y con instituciones locales;

c) producir recursos educativos multilingües, con especial atención al bilingüismo portugués-español;

d) establecer redes de colaboración entre instituciones educativas y docentes a través de plataformas digitales, de modo que se posibilite la interacción de diversos actores que participan en el proyecto y el compartir de recursos educativos;

e) fomentar la articulación de las escuelas con las instituciones de educación superior y otros actores locales, concretamente los propios municipios, en las regiones de frontera;

f) hacer de las escuelas de frontera centros irradiadores de la educación bi-/plurilingüe, que permitan conocer la riqueza que representa la diversidad lingüística y la interculturalidad de la región.

A metodologia do projeto assenta na investigação-ação-formação, permitindo conciliar a intervenção colaborativa de professores, a reflexão permanente e sistemática sobre as práticas planificadas e implementadas e os valores da educação bilingue e intercultural, num processo contínuo, interativo, recursivo e partilhado por todos os participantes.

Desde o seu início, em 2020, têm sido realizadas, regularmente, formações no âmbito do PEBIF, com durações e formatos variáveis, à medida que se consolida a rede de escolas de fronteira e as culturas de colaboração transfronteiriça fomentadas pelo projeto. Esta obra assenta na edição que teve lugar em 2021/2022, a mais longa de todas e que deu origem a um conjunto de práticas e recursos educativos, bem como de conhecimentos sobre a formação e o seu valor, nos quais se têm vindo a alimentar as edições seguintes.

O livro organiza-se em duas partes, de natureza distinta. Na primeira, a mais longa, após uma apresentação circunstanciada do PEBIF, com foco nesta edição, e de uma análise das perspetivas dos docentes envolvidos quanto ao valor da formação e suas incidências nas práticas e culturas educativas, de modo a contextualizar o conjunto dos textos, damos voz aos professores e formadores, atores principais de uma história mais complexa que é tecida ao longo de toda a obra. Assim, nos quatro capítulos seguintes, que correspondem aos quatro grupos de escola-espelho que foram constituídos nesta edição, estes protagonistas relatam, na primeira pessoa do plural, a prática de colaboração e os seus projetos, em narrativas contextualizadas e largamente ilustradas que transportam o leitor para o que foram as experiências vividas por cada uma das quatro comunidades educativas ao longo dos projetos de aprendizagem implementados. A segunda parte é composta por dois textos de outra natureza, escritos por dois dos investigadores que acompanharam esta edição do PEBIF e que lançam um olhar mais distanciado, de observador, sobre o projeto: o capítulo 6 foca o diálogo entre os saberes locais, multilingues e interculturais dos participantes, através uma abordagem de viés etnográfico, enquanto o capítulo final, por meio de revisão bibliográfica e de investigação documental, analisa o PEBIF como uma ação de política linguística, comparando-o com um outro projeto da mesma índole, o Plano Portugal.

El libro cuenta, además, con dos textos que lo iluminan a través de dos ópticas: un prefacio, de autoría del secretario general de la OEI, Mariano Jabonero, y un posfacio de Rosângela Morello, directora e investigadora del Instituto de Políticas Lingüísticas (IPOL-Brasil). Ambos tienen un destacado papel en el PEBIF, por un lado, desde la perspectiva institucional y organizativa y, por otro lado, desde la perspectiva científica mediante la elaboración de las bases y los principios teóricos de los proyectos educativos de frontera fomentados por la OEI.

Referência bibliográfica:

Matesanz del Barrio, M., Ferreira Martins, V., & Araújo e Sá, M. H. (2023). Proyecto Escuelas bilingües e interculturales de frontera (PEBIF): un proyecto transfronterizo e integrador en la Península Ibérica. *Revista Iberoamericana de Educación, 93*(1), 45-65. https://doi.org/10.35362/rie9315998

01

ERA UMA VEZ...
O PEBIF, AS ESCOLAS E OS PROJETOS DE APRENDIZAGEM

CAPÍTULO 1 |

Re)contando o PEBIF: dos pressupostos às suas incidências na profissionalidade docente pelas vozes dos atores

Maria Helena Araújo e Sá; Andrea Ulhôa; Viviane Ferreira Martins; Maria Matesanz del Barrio

Resumo: Este capítulo debruça-se sobre o Projeto Escolas Bilingues e Interculturais de Fronteira (PEBIF), implementado inicialmente entre 2020 e 2022 em escolas da região fronteiriça entre Portugal e Espanha e que, em 2025, se prepara para a sua quarta edição. Estruturado em quatro fases — desde a identificação de participantes até à disseminação de práticas pedagógicas inovadoras — o PEBIF promove o plurilinguismo e a interculturalidade como recursos educativos, integrando essas dimensões nos currículos nacionais de ambos os países. A formação contínua de professores, baseada em investigação-ação-formação e no trabalho em rede, principal pilar do projeto, visa transformar a diversidade cultural e linguística da região em oportunidades pedagógicas e sociais. Após uma breve contextualização do PEBIF e uma descrição das sucessivas ações de formação que foram desenvolvidas no seu âmbito, neste capítulo analisamos as perspetivas da formação apresentadas pelos professores implicados, com base em dados recolhidos durante as duas primeiras edições do projeto. Os dados analisados incluem questionários e relatórios reflexivos, obtidos em momentos-chave da formação. Os resultados revelam a apropriação, por parte dos docentes, dos eixos estruturantes da formação, no que diz respeito aos conceitos didáticos convocados e aos pressupostos e objetivos do projeto, bem como avanços significativos na sensibilização intercultural e no fortalecimento de redes colaborativas entre professores, escolas e comunidades. Apesar disso, destacam-se desafios na articulação entre teoria e prática, particularmente no desenvolvimento de estratégias de intercompreensão e na conciliação das exigências do projeto com as atividades escolares e outras dimensões da vida profissional e pessoal. Com base nestes resultados, recomenda-se o reforço da dimensão prática do projeto, com acompanhamento dos projetos de aprendizagem desenvolvidos, a ampliação de parcerias com agentes externos e a adoção de mecanismos mais robustos de integração curricular para assegurar a sustentabilidade do impacto do PEBIF.

Palavras-chave: Projeto Escolas Bilingues Interculturais de Fronteira; formação contínua de professores; educação intercultural; projeto de aprendizagem intercultural e bi/plurilingue; investigação-ação-formação.

Introducción

Este capítulo analiza las voces de los actores, los docentes en formación, involucrados en la formación realizada en el ámbito del PEBIF en las anualidades 2020-2021 y 2021-2022, a partir de diferentes instrumentos de recogida de datos como cuestionarios, entrevistas y reflexiones críticas. La riqueza de estos datos permite comprender cómo las experiencias formativas fueron vividas y cómo impactaron en la comunidad educativa, generando aprendizajes significativos y desafíos que orientarán futuras acciones. Antes de presentar este análisis, para una mejor comprensión, tanto de los objetivos generales del PEBIF, como de los diferentes momentos de la formación de los que proceden los datos analizados en este capítulo, presentaremos una breve contextualización del PEBIF y del proceso de formación docente.

PEBIF: una breve contextualización

La frontera, entendida como un espacio de encuentro, juega un importante papel en la educación, especialmente en contextos donde la diversidad lingüística y cultural es prominente (Ferreira Martins, 2019; Müller de Oliveira & Morello, 2019). La educación en contextos fronterizos actúa, entre otras funciones, como un medio para valorar la diversidad sociocultural y lingüística, fomentar la cohesión social y las relaciones interculturales. Bajo esta visión se concibe el PEBIF que tiene como objetivo general promover la educación bilingüe e intercultural en las escuelas ubicadas en la región fronteriza entre Portugal y España, valorando, respetando y reconociendo la diversidad lingüística y cultural de la zona, en consonancia con los currículos nacionales de ambos países.

En líneas generales, el PEBIF aspira promover una red de escuelas en la frontera de España-Portugal, haciendo de esta red un centro irradiador de conocimiento, actitudes y prácticas educativas innovadoras de promoción del plurilingüismo, de la interculturalidad y de la diversidad sociocultural de la región. Para lograr este objetivo, el PEBIF se centra en la formación docente ya que el profesorado tiene el potencial de, a partir de su práctica pedagógica, transformar las escuelas en centros irradiadores de valores de plurilingüismo e interculturalidad. En este sentido, el objetivo general del proyecto se concreta en formar y capacitar a los docentes de establecimientos escolares seleccionados en habilidades plurilingües e interculturales y acompañar actividades didácticas realizadas en las escuelas.

A partir de estos objetivos y conforme veremos a continuación, el PEBIF es una iniciativa que, mediante la formación docente, permite transformar la diversidad del aula en un recurso educativo y, con ello, promueve una educación como un espacio de transformación social y cultural, donde las fronteras no son solo límites geográficos, sino también oportunidades para el diálogo y la colaboración.

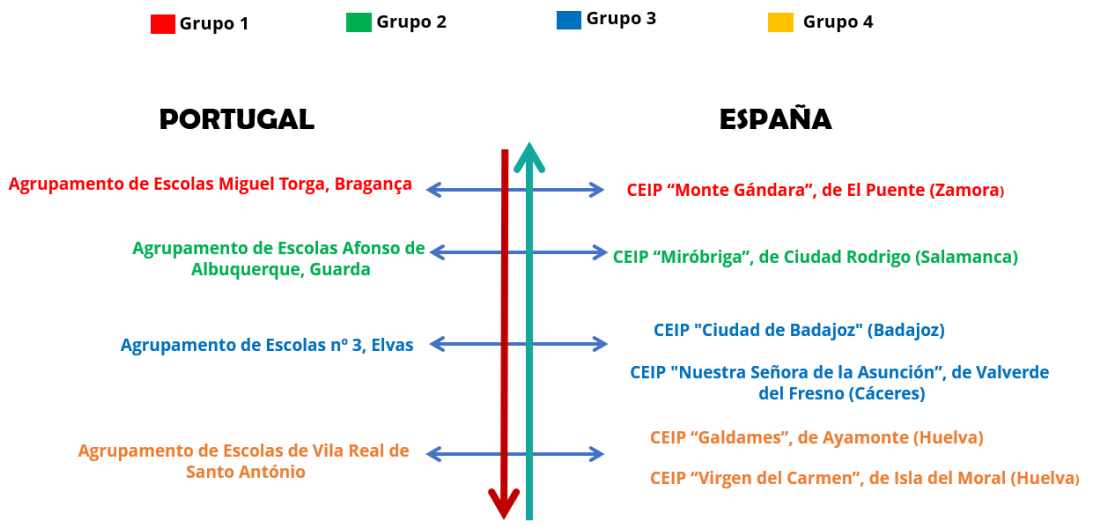
El PEBIF está dividido en cuatro fases que se renuevan en cada anualidad del proyecto.

- Fase 1. Identificación de los participantes.
- Fase 2. Desarrollo de capacidades y formación continua para profesores.
- Fase 3. Construcción y acompañamiento de proyectos de aprendizaje.
- Fase 4. Extensión del bilingüismo y de la interculturalidad desde las escuelas de frontera.

Los ejes estructurantes del proyecto son la interculturalidad y educación intercultural (Byram & Hu, 2013; Bleszynska, 2008; André, 2005; Kramsch & Uryu, 2012); el bi-/plurilingüismo y la intercomprensión (De Carlo, 2019). Estos ámbitos teóricos se unen a la metodología de investigación-acción-formación (Shön, 1995; Latorre, 2004) como pilares de la formación docente del PEBIF.

Hasta la actualidad, el PEBIF realizó cuatro anualidades. Conforme ya hemos señalado, en este capítulo nos centramos en las dos primeras anualidades realizadas en los cursos 2020-2021 y 2021-2022. Para estas dos anualidades se han delimitado cuatro pares de escuelas a lo largo de la frontera entre España y Portugal y los docentes participantes. En la figura 1 a continuación se pueden apreciar los cuatro pares de escuelas (grupos 1 a 4). Los cuatro grupos fueron los mismos en las dos anualidades, aunque distinguía en el número de profesores participantes, como veremos en la descripción de cada anualidad.

Figura 1: Pares de escuelas PEBIF – dos primeras anualidades (2020-2022)



Para una mejor comprensión de las diferentes anualidades, así como de las bases teóricas y metodológicas del proyecto, se puede consultar Matesanz del Barrio, Ferreira Martins y Araújo e Sá (2023).

En sus diferentes ediciones, el PEBIF ha seguido algunos principios que favorecen su éxito como estrategia de política lingüística transfronteriza: énfasis en la formación de profesores; participación de agentes institucionales en diferentes esferas y de la comunidad educativa; movilidad de profesorado y alumnado; evaluación y difusión de los resultados a diferente público y en distintos formatos (Berger, Ferreira Martins & Rodrigues, 2023). En el momento de escribir este texto, se está planificando la Fase 1 de la quinta anualidad.

1. PEBIF – Primera anualidad: Acción de corta duración – Curso 2020-2021

Conforme la descripción del proyecto en Matesanz del Barrio, Ferreira Martins y Araújo e Sá (2023), el inicio de la primera anualidad del proyecto, programado para el comienzo del curso 2020-2021, se vio limitado por la pandemia, permitiendo únicamente una breve formación en línea. Esta actividad, titulada "Bilingüismo e interculturalidad en la frontera España-Portugal", se llevó a cabo los días 24 y 26 de mayo y el 2 de junio de 2021, con una duración total de seis horas y contó con la participación de 62 profesores de España y de Portugal. En esta formación, los docentes participantes realizaron biografías lingüísticas con su alumnado con el fin de que se pudiera hacer un mapeamiento lingüístico de las escuelas participantes.

La estrategia de la biografía lingüística llevada a cabo en la frontera entre España y Portugal ayuda a despertar la conciencia lingüística tanto de docentes en formación, como del alumnado. Para los docentes, más allá de fomentar la reflexión sobre el repertorio lingüístico propio, sirve como apoyo de para el desarrollo de la consciencia lingüística de los alumnos mediante los cuestionamientos sobre los contactos interlingüísticos e interculturales que establecen y de la reflexión sobre el proceso de construcción de su identidad (Wolf-Farré, 2018). A través de las biografías lingüísticas, el alumnado reconoce las lenguas que forman parte de su repertorio, las lenguas que circulan en su localidad, así como las variedades del portugués y del español. Además, reflexiona sobre los interlocutores con los que utiliza cada lengua y el papel de las lenguas en su vida cotidiana, lo que en última instancia contribuye a la apropiación de la historia lingüística en relación con la identidad. En la frontera, las biografías lingüísticas tienen especial relevancia porque posibilita pensar el otro resignificando creencias y estereotipos, pero también reflexionando sobre los valores culturales propios, desarrollando, de este modo, la interculturalidad con el país vecino.

La figura 2 a continuación recoge ejemplos del mapeamiento lingüístico realizado por uno de los pares de escuela.

Figura 2: Biografías lingüísticas (Acción de corta duración) – anualidad 2020-2021

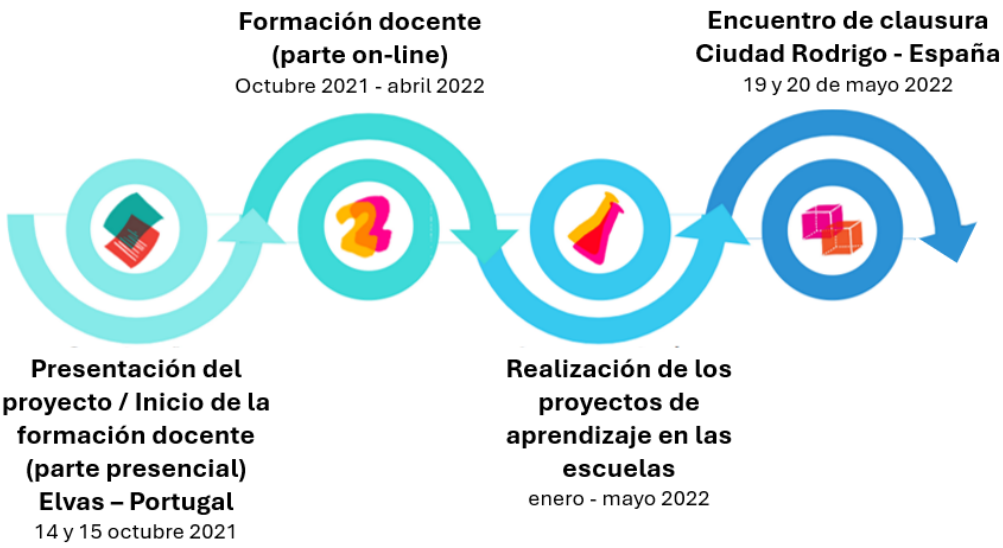
Esta formación abrió camino para la siguiente anualidad del PEBIF en la que, conforme veremos en el siguiente apartado, ha desarrollado todas las fases del proyecto.

2. PEBIF – Segunda anualidad – Curso 2021-2022

En la Fase 1 de la anualidad 2021-2022, se han mantenido los pares de escuelas que ya habían sido delimitados (ver Figura 1). Esta anualidad contó con la participación de 39 docentes en formación, con un impacto directo en todo su alumnado que contabiliza una cifra de 631 alumnos. Los profesores participantes de cada escuela realizaron la formación docente propuesta por el proyecto que incluye una formación teórico-práctica en la modalidad híbrida que, a su vez, contempla la elaboración y ejecución de proyectos de aprendizaje concebidos por cada par de escuela (Fases 2 y 3). La formación fue llevada a cabo por un equipo compuesto por miembros de universidades y centros de formación de España y de Portugal con un total de 15 formadores, 4 investigadores y 3 coordinadoras científicas.

En la figura 3 a continuación se pueden ver los diferentes momentos de la formación de la anualidad PEBIF del curso 2021-2022.

Figura 3: Momentos de la formación PEBIF – anualidad 2021-2022



La formación contó con 18 sesiones de 2 ó 3 horas, con una duración total de 50 horas. Las primeras 25 horas conformaron una formación teórico-práctica y las demás horas se centraron en la elaboración, implementación y presentación final de los proyectos de aprendizaje. La formación se dividió de la siguiente manera:

- Formación teórico-práctica: sesiones 1 a 8
- Elaboración/Concesión de los proyectos de aprendizaje: sesiones 9 a 17
- Encuentro final de clausura: Sesión 18

El formato de la formación fue híbrido, con sesiones presenciales y sesiones síncronas. Para estas sesiones, se utilizó un Campus Virtual del PEBIF (Moodle) que suplía diferentes necesidades formativas: compartir materiales y recursos para la formación; ofrecer espacios y recursos para las interacciones por pares de escuelas y grupales; realizar tareas de evaluación; ofrecer herramientas de videoconferencia y acceso a las grabaciones de las sesiones.

Cabe resaltar que toda la formación se asentó en la metodología de investigación-acción-formación que propone en todo momento un proceso reflexivo que vincula investigación, acción y formación. En esta línea, todos los temas eran abordados a partir de la investigación, realizada por y para los maestros sobre su práctica. Se optó por esta metodología como estrategia para el desarrollo profesional de los profesores participantes pues logra intervención/mejoría de la práctica docente y transformación de la escuela en los aspectos trabajados. En particular, la metodología de investigación-acción-formación, en el marco de la formación del PEBIF, favoreció el análisis crítico y sistemático de las prácticas docentes, la valoración y construcción compartida de nuevos saberes profesionales en el contexto escolar, la (re)significación de las prácticas docentes

fronterizas y la promoción de cambios en la cultura de la escuela y, por último, la inserción en las escuelas de una perspectiva de interculturalidad y bi/plurilingüismo.

A continuación, describimos brevemente cada una de estas etapas de la formación.

2.1. Formación teórico-practica (sesiones 1 a 8 – octubre a diciembre de 2021)

En esta fase se realizó una formación teórico-práctica cuyo fin fue ofrecer las bases teóricas y metodológicas para la elaboración y ejecución, por pares de escuelas, de proyectos de aprendizaje, desde la perspectiva plurilingüe e intercultural, que serían llevados a cabo con el alumnado de las escuelas. En este sentido, las sesiones 1 a 8 ofrecen las bases teóricas y metodológicas del PEBIF contemplando, a la vez, la elaboración, por pares de escuelas, de los pre-proyectos de aprendizaje.

En la tabla a continuación presentamos los temas tratados en cada una de las sesiones.

Tabla 1: Temas de las sesiones 1 a 8 del PEBIF anualidad 2021-2022

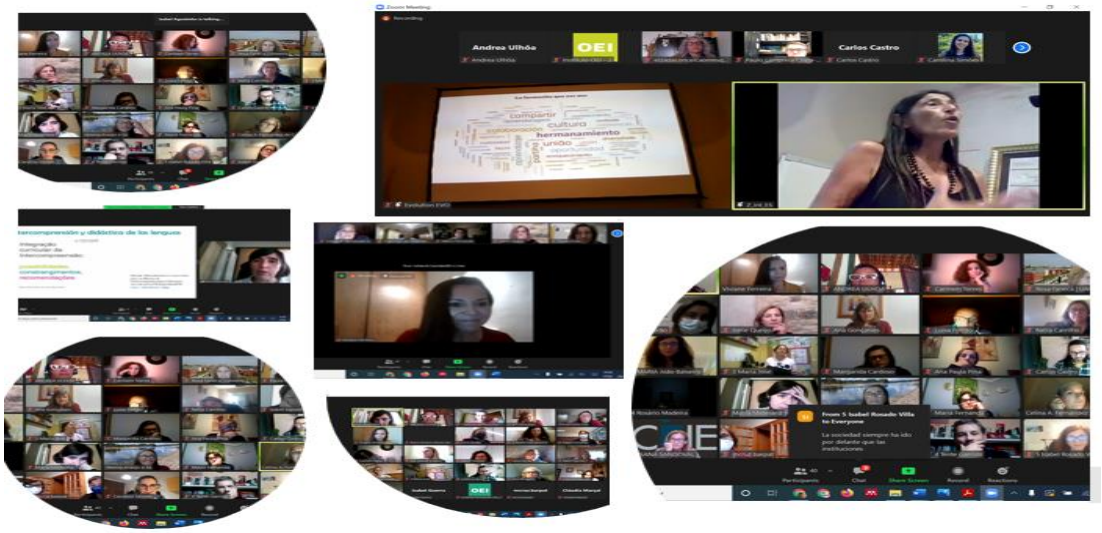
SESIONES	CONTENIDOS
1	• Caracterización del grupo (motivaciones, expectativas, culturas profesionales). • Elaboración de perfiles lingüísticos y profesionales. Identificación de las necesidades formativas.
2	• Bi/plurilingüismo: beneficios socioculturales, lingüístico-comunicativos, cognitivos y educativos. • Taller de intercomprensión. • Competencias que debe desarrollar un profesor para enseñar en un contexto multilingüe. • La frontera como espacio privilegiado para la educación intercultural y bilingüe. • Reflexión sobre las prácticas educativas y/o de investigación orientadas hacia el bi/ plurilingüismo y la profundización teórica.
3	• Intercomprensión y didáctica de las lenguas. • Metodología CLIL. • Interculturalidad: concepto y valores en el ámbito educativo y de frontera.
4	• El Porfolio Europeo para Futuros Profesores de Idiomas (PEFPI) y el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER): herramientas de reflexión y formación de profesores. • Taller de prácticas curriculares. • Análisis del currículo, de las acciones de Autonomía y Flexibilidad Curricular y de los planes de innovación de cada centro. • Taller de balance: Identificación de espacios curriculares para el desarrollo de proyectos. / Identificación de los objetivos educativos, de los grupos destinatarios y de

	los posibles socios educativos, en una perspectiva de transversalidad y continuidad del aprendizaje.
5	• Reflexión teórica y práctica sobre el trabajo colaborativo y en red (entre profesores y centros escolares, con las familias y otros agentes educativos). • Debate, con intercambio de conocimientos y experiencias, sobre el valor educativo de las redes y asociaciones y sus procesos de constitución, desarrollo y evaluación, potencialidades, límites y restricciones. • La investigación-acción (I-A) como estrategia de (trans)formación. Profundización teórica: i) I-A: supuestos, concepto, modalidades; ii) construcción de proyectos de I-A: componentes; metodologías: observación; portafolios; biografías lingüísticas; otros. • Puesta en común y evaluación de las experiencias anteriores de I-A. Análisis de modelos de proyectos de aprendizaje.
6	• Diseño del anteproyecto por parejas de escuelas: socios; objetivos; actividades; recursos; calendarios; datos a recoger; evaluación; difusión. Discusión sobre las modalidades de integración curricular de la realidad sociolingüística e intercultural de la región.
7	• Desarrollo de anteproyectos: creación de actividades y recursos educativos.
8	• Presentación de anteproyectos.

Las sesiones 1 a 2 se realizaron de forma presencial y las demás sesiones en modalidad síncrona. La figura 4 recoge momentos de las sesiones 1 y 2 realizadas en Elvas (Portugal), los días 14 y 15 de octubre de 2021, ocasión en la que, además, se presentó el PEBIF a los profesores participantes y demás involucrados. La figura 5 recoge momentos de las sesiones síncronas (3 a 8).

Figura 4: Presentación del PEBIF e inicio de la formación en Elvas – Portugal, 14-15 de octubre de 2021.

Figura 5: Momentos de las sesiones síncronas 3 a 8.



Como se puede ver en la Tabla 1, en las sesiones 6 y 7, cada par de escuela elaboró su pre-proyecto de aprendizaje. Para ello, siguieron un guion prestablecido conforme la Tabla 2:

Tabla 2: Guion para la elaboración de los proyectos de aprendizaje.

1	Mapeamiento lingüístico	Diferentes formas (biografías lingüísticas, cuestionarios, debates, entrevistas)
2	Elección del tema	Debate con los profesores y formadores del proyecto. Elegir algunas propuestas de temas.
3		Debate con los alumnos (Dejar que los alumnos expresen sus ideas y opiniones sobre las propuestas previas).
4		Elección final del tema
5	Planificación	Elegir el título
6		Objetivos de aprendizaje
7		Componente interdisciplinario
8		Resultados esperados
9		Fases del proyecto y actividades (objetivos, entregables y evaluación)
10		Cronograma
11		Trabajo en Red: familias. ¿Cómo y para qué involucrarlas?
13		Trabajo en red: socios locales. ¿Qué socios y para qué involucrarlos?
14		Reparto de tareas entre los miembros del proyecto
15		Tecnologías necesarias
16		Recursos necesarios
17	Implementación	Ejecución de las actividades de cada fase
18		Reuniones con los formadores
19		Reuniones con los demás participantes (profesores, familias y socios locales)
20		Estrategia de diálogo y monitoreo entre los miembros del equipo (¿Cómo?
21	Evaluación	Seguimiento: ¿Qué instrumentos?
22		Final: ¿Qué instrumentos?
23		Externa: ¿Qué colaboradores?
24	Difusión	Difusión en la propia escuela: ¿Cómo?
25		Difusión a otras escuelas de la zona: ¿Cómo?
26		Difusión a la comunidad extraescolar: ¿Cómo?

El guion garantizaba que los proyectos de aprendizaje concretizasen las siguientes acciones que reflejan los principios del PEBIF:

- Crear actividades interdisciplinares y contextualizadas con un enfoque plurilingüe e intercultural.
- Potenciar el trabajo en red: involucrar a las familias y a las instituciones locales (bibliotecas, museos, centros culturales, etc.).
- Potenciar el desarrollo de competencias en las lenguas del país vecino a partir de la intercomprensión.
- Asegurar la continuidad de los aprendizajes, entre ciclos y niveles educativos.
- Integrar en el ámbito de la autonomía y flexibilidad curricular en vigor en todas las escuelas portuguesas y españolas.
- Generar iniciativas de difusión fomentar su replicabilidad

En la sesión 8, los pares de escuelas presentaron los pre-proyectos que tuvieron los siguientes títulos:

- Grupo 1: El trabajo y el respeto que nos une
- Grupo 2: Nuestra historia, la fuerza del presente
- Grupo 3: Los guardianes de la Raya
- Grupo 4: Agua sin fronteras

Estos proyectos son descritos y analizados por las voces de sus actores en los capítulos 2 a 5 del presente libro[1]. Conforme la metodología de investigación-acción-formación que fomenta la reflexión constante a partir de la práctica para el desarrollo profesional, en las presentaciones de los pre-proyectos en la sesión 8, los docentes eran invitados a pensar sobre cómo sus propuestas fomentan la integración en el currículo de la dimensión plurilingüe e intercultural en la frontera.

En las presentaciones se demostró cómo los cuatro grupos plasmaron en los proyectos de aprendizaje, desde diferentes temáticas y perspectivas, las directrices comunes establecidas previamente durante la formación teórico-práctica, cuyos detalles ya se han mencionado anteriormente. Los pre-proyectos fueron al terreno de las escuelas en la siguiente etapa de la formación, conforme veremos a continuación.

2.2. Proyectos de Aprendizaje (sesiones 9 a 17 – enero a abril de 2022)

En esta etapa de la formación se finalizó la construcción y se efectuó la implementación de los proyectos de aprendizaje en las escuelas.

[1] El capítulo 4, además de desarrollar la temática de la colaboración docente, presenta la descripción del proyecto del Grupo 1 - El Trabajo y el respeto que nos une.

Cada grupo constituido llevó a cabo su proyecto de aprendizaje de manera colaborativa y trabajando en red con la comunidad escolar, las familias e instituciones locales. Para garantizar el éxito de este proceso, las sesiones 9 a 17 se dividieron en sesiones síncronas de trabajo entre los docentes de los pares de escuelas y sesiones de acompañamientos con los formadores. En algunas sesiones, había momentos de unión de los cuatro grupos para presentación y debate sobre los avances de cada proyecto de aprendizaje.

Los resultados de los proyectos de aprendizaje fueron sorprendentes y fueron objeto de difusión a diferentes públicos (comunidad educativa, comunidad en general y comunidad académica) y en diferentes medios y formatos (actividades presenciales, prensa, redes sociales).

Figura 6: Iniciativas de difusión PEBIF 2021-2022 – Comunidad Educativa.

Figura 7: Iniciativas de difusión PEBIF 2021-2022 – Comunidad en General.

Figura 8: Iniciativas de difusión PEBIF 2021-2022 – Redes Sociales.

Figura 9: Iniciativas de difusión PEBIF 2021-2022 – Prensa.

Figura 10: Iniciativas de difusión PEBIF 2021-2022 – Comunidad Académica.

2.3. Encuentro de Clausura (sesión 18 – mayo de 2022):

Contamos con un encuentro presencial de clausura los días 18 y 19 de mayo de 2022 en Ciudad Rodrigo (España) en el que cada par de escuela presentó los resultados de los proyectos de aprendizavje tras su implementación en las escuelas.

Figura 11: Encuentro de Clausura PEBIF 2021-2022 – Ciudad Rodrigo (España)

En esta ocasión fueron realizados productivos debates sobre el impacto de los proyectos de aprendizaje, tanto para una transformación pedagógica en las escuelas, como para el desarrollo profesional docente. En este marco, en los dos días de encuentro, los docentes, en colaboración con los formadores, reflexionaron, por una parte, sobre el valor educativo de los proyectos; el aprendizaje de los estudiantes; la contribución a las redes de colaboración y el potencial de los proyectos como irradiadores de prácticas educativas innovadoras. Por otra parte, se discutió el impacto de toda la formación para el desarrollo profesional de los docentes involucrados y de sus instituciones.

En las páginas siguientes, se analizarán las voces de los principales actores del PEBIF, los docentes, mediante datos que se recogieron en diferentes momentos de la formación de las anualidades que han sido descritas.

3. Muy importante hermanamiento escuelas de España y Portugal: perspetivas dos atores sobre a formação.

As vozes dos múltiplos atores envolvidos no PEBIF foram recolhidas ao longo da formação em vários momentos-chave (final da ação de lançamento do projeto, final das 1.ª e 2.ª etapas de formação contínua e após a sessão de encerramento), de várias formas (questionários, entrevistas, preenchimento de guiões, relatórios reflexivos e de balanço, tabelas numéricas) e por diferentes entidades (comissão científica, professores, Ministério da Educação de Portugal, diretores de escolas). Vários sujeitos foram auscultados (principalmente os professores inscritos e os formadores, mas também a comissão científica, os diretores das escolas, encarregados de educação e alunos), com o objetivo de obter uma perspetiva articulada, mais abrangente e compreensiva do valor da formação para a comunidade educativa envolvida. De destacar que alguma da informação foi recolhida pelo Ministério da Educação de Portugal no âmbito do procedimento regular de avaliação relacionado com a acreditação da formação neste país, permitindo a sua utilização para efeitos de progressão na carreira dos docentes participantes.

A Tabela 3 sistematiza e descreve brevemente os dados recolhidos, indicando o período da recolha, o instrumento utilizado e a entidade por ele responsável, o público-alvo e o corpus resultante.

Tabela 3: Dados de avaliação PEBIF (edição 2021-2022). Fonte: autoras

REFERÊNCIA | DESCRIÇÃO | PERÍODO DE REALIZAÇÃO	INSTRUMENTO	RESPONSÁVEL	PÚBLICO-ALVO	CORPUS
Ação inaugural de formação | 6 horas Bilinguismo e interculturalidade em território de fronteira Portugal-Espanha **Dias:** 24/05/2021, 26/05/2021 e 02/06/2021	Questionário Google Forms	Comissão Científica	Prof. Participantes	**N 37 (de 58)** questionários
1ª etapa da formação contínua | 25 horas **Período:** 14/10/2021 a 02/12/2021 Encontro presencial em Elvas e sessões síncronas online	Questionário Google Forms	Comissão Científica	Prof. Participantes	**N 29 (de 37)** questionários
	Questionário Google Forms	Comissão Científica	Formadores e investigadores	**N 13 (de 17)** questionários
2ª etapa da formação contínua | 25 horas **Período:** 03/02/2022 a 28/04/2022 Trabalho autónomo entre os professores participantes e respetivos formadores, com acompanhamento dos investigadores, para a conceção, implementação e avaliação dos Projetos de Aprendizagem nas escolas-espelho, intercalado por seminários conjuntos de partilha e discussão das atividades.	Registo das sessões de tutoria (por grupo): data, participantes, atividades, decisões tomadas, observações.	Comissão Científica	Formadores e Prof. participantes (4 grupos de escolas-espelho)	Registos grupo 1: 6 grupo 2: 9 grupo 3: 7 grupo 4: 6
Formação contínua | 50 horas **Período:** 14/10/2021 a 28/04/2022 Refere-se à avaliação institucional, requerida pelo Ministério da Educação de Portugal (ME), através da Direção-Geral da Educação (DGE), para fim de acreditação da formação, concernente aos professores participantes das escolas de Portugal.	Formulários e guiões i) Relatório dos Formadores ii) Sumário das sessões iii) Registo de presenças – a distância síncrona iv) Faltas Final v) Avaliação Final	ME/DGE	Formadores e Comissão Científica (Portugal)	Formulários e guiões preenchidos

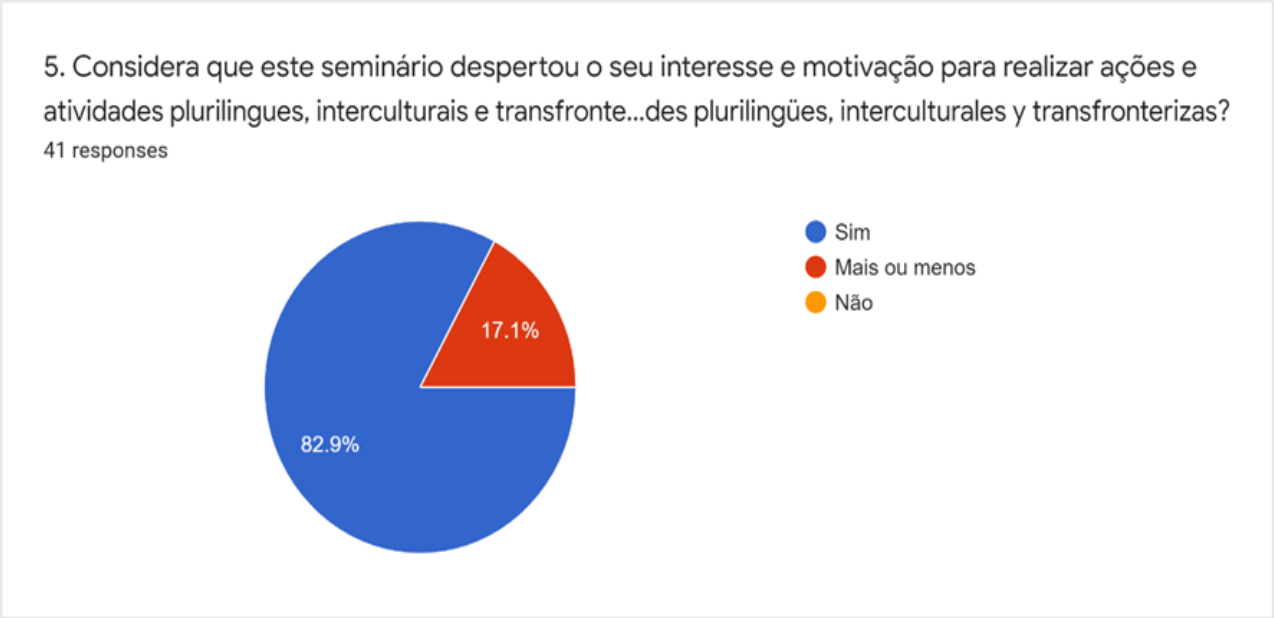
Formação contínua | 50 horas **Período:** 14/10/2021 a 28/04/2022 Refere-se à avaliação institucional, proposta pelo Ministério da Educação de Portugal (ME), através da Direção-Geral de Educação (DGE) e da Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares (DGEstE), com a finalidade de avaliar o impacto da formação nas escolas participantes (portuguesas e espanholas).	Instrumentos de avaliação i) Guião de entrevista, aplicado a um painel diversificado de atores envolvidos, em reuniões conjuntas online ii) quadro de indicadores quantitativos relacionados com o nvolvimento da escola no projeto (ex: nº de turmas, de alunos e de professores, nº de horas) iii) questionário	ME/DGE/ DGEstE	i) diretor da escola; professores participantes; representante encarregados educação ii) órgãos da Direção da escola iii) alunos participantes	i) (1) síntese global das reuniões com as escolas PT + (6) ínteses das reuniões das escolas ES ii) (4) quadros de indicadores ES iii) (37) respostas questionários de alunos (ES)
Avaliação final individual: Relatório Reflexivo **Período:** 14/10/2021 a 28/04/2022	Relatório reflexivo	Comissão Científica	Prof. Participantes	**N22 (de 37)** [N 17 (de 17/PT) e N 5 (de 20/ES)] Relatórios Reflexivos

Considerando os objetivos deste capítulo (compreender o modo como foram sendo vividas as experiências formativas proporcionadas pelo Projeto por parte dos formandos), a nossa análise incidirá sobre as respostas aos questionários inicial (Q1), aplicado no término da Ação inaugural da formação, e final da 1ª etapa de formação (Q2) e os relatórios reflexivos (Rn, em que n corresponde ao professor que o elaborou) (instrumentos a sublinhado na tabela).

3.1. Das expectativas iniciais

Na ação inaugural do projeto, que teve lugar online, participaram 58 professores (18 provenientes de escolas portuguesas e 40 de escolas espanholas). As respostas ao questionário via Google Forms aplicado no final das 6 horas da ação (Q1), com uma taxa de resposta de 64%, permitem verificar que esta despertou o interesse dos professores para se virem a envolver numa formação orientada para a implementação, nas escolas de fronteira e em rede, de atividades plurilingues e interculturais, tal como traduzido no gráfico 1.

Gráfico 1: Motivação dos professores para o desenvolvimento de práticas pedagógicas plurilingues e interculturais em contexto de fronteira.

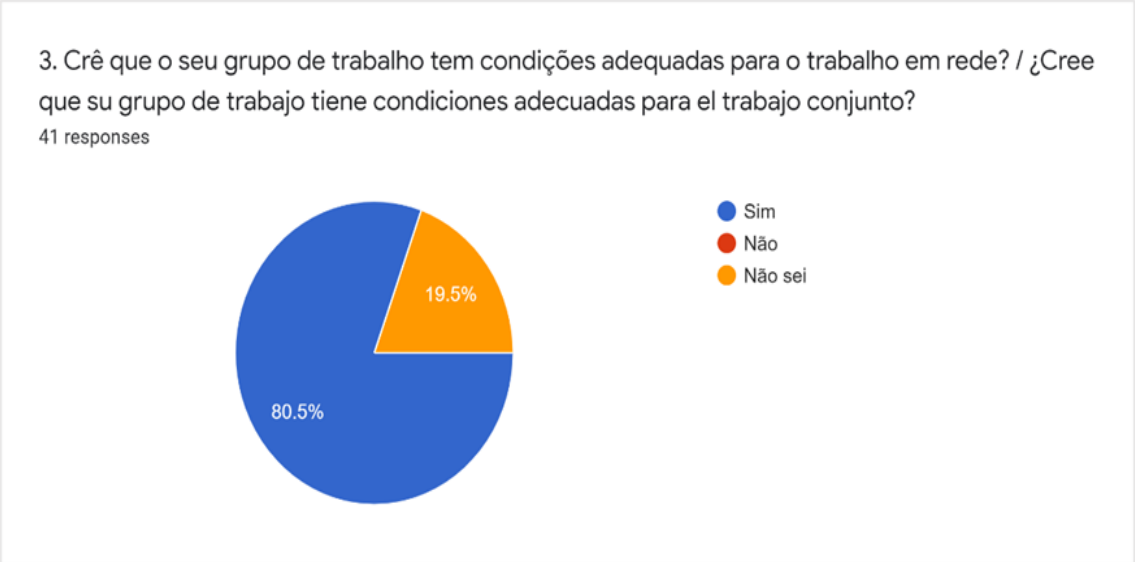


Nota: Em todos os gráficos é indicado o número da questão do questionário correspondente, neste caso, a questão 5.

Alguns elementos de resposta à última questão aberta do formulário, que solicitava sugestões e recomendações para os formadores e organizadores do projeto, reforçam a ideia de que tanto os temas abordados quanto a metodologia utilizada contribuíram para criar uma experiência formativa positiva, geradora de expectativas e com potencial de maior impacto, se ampliada em futuras formações, envolvendo outros formatos. Assim, um dos participantes destacou: *"Una propuesta formativa muy dinámica. Muy bien estructurada, motivadora y muy interesante."* E outro:*"Un poco más de tiempo en cada sesión estaría bien, pero en general me ha encantado."* Ainda, alguns professores manifestaram o desejo de aprofundar a experiência: *"Me gustaría hacerlo en forma presencial*."

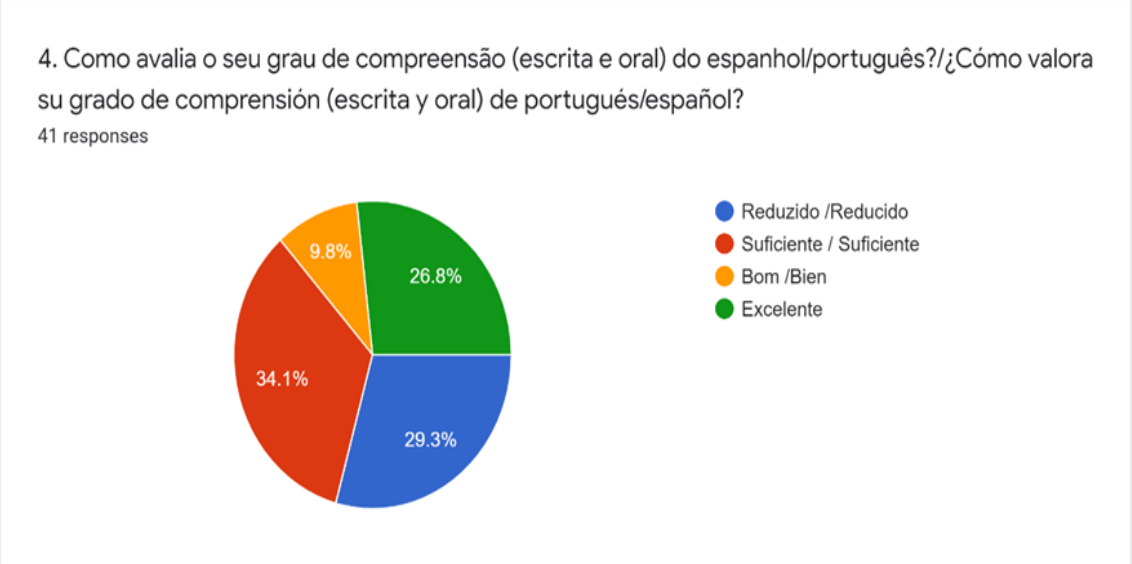
Conforme acima descrito, a proposta formativa do PEBIF assenta numa organização dos participantes em grupos que correspondem a escolas-espelho. Uma larga maioria dos professores que responderam a Q1 (80,5%) estão confiantes de que os grupos de escolas-espelho constituídos nesta ação inaugural possuem boas condições para virem a trabalhar em rede e de modo colaborativo no projeto (ver gráfico 2).

Gráfico 2: Percepção da existência de condições adequadas no grupo para o trabalho em rede.



Contudo, um aspeto que se destaca desde logo como particularmente sensível nesta proposta organizativa é a gestão das línguas em presença. Cerca de 29,3% dos professores consideram que o seu grau de compreensão escrita e oral do português/espanhol é reduzido e 34,1% apenas suficiente (gráfico 3).

Gráfico 3: Avaliação do grau de intercompreensão nas línguas do projeto.



Esta perceção do grau reduzido de intercompreensão entre os idiomas do projeto levou a que muitas das sugestões colocadas pelos professores no final deste questionário se relacionassem com aspetos linguísticos (tais como distribuir de modo equitativo os idiomas ou reduzir a velocidade da fala:*"Quizá usar al 50% ambos os idiomas (portugués/ español)"* e *"Para los que tenemos dificultad con el idioma distinto al nuestro tratar de hablar un poquito más lento."*.

Uma outra preocupação transversal relaciona-se com a gestão do tempo, no interior da formação, mas também na relação entre esta e todas as outras atividades profissionais e pessoais: *"Foram muitos conteúdos e informações para as 6 horas de formação, que não deram tempo de assimilar e refletir, a estes fatores acresce o trabalho autónomo com pouco tempo para a sua realização."*

Outras propostas e sugestões relacionam-se com a metodologia de formação, permitindo compreender as modalidades de trabalho que os professores julgam mais adequadas para atingir os objetivos do PEBIF: i) trabalho em grupo *("Mais tempo para a colaboração entre pares"*); ii) atividades orientadas para o conhecimento mútuo das escolas e dos atores (*"O desenvolvimento de laços requer tempo e espaço"; "Muy importante hermanamiento escuelas de España y Portugal"*), com uma componente presencial *("Fazer visitas de estudo entre Portugal/Espanha");* e iii) atividades de articulação curricular e centradas na prática profissional *("Me encantaría que fuese un trabajo práctico, con la formación teórica necesaria, para poderlo llevar a la práctica con nuestro alumnado*.").

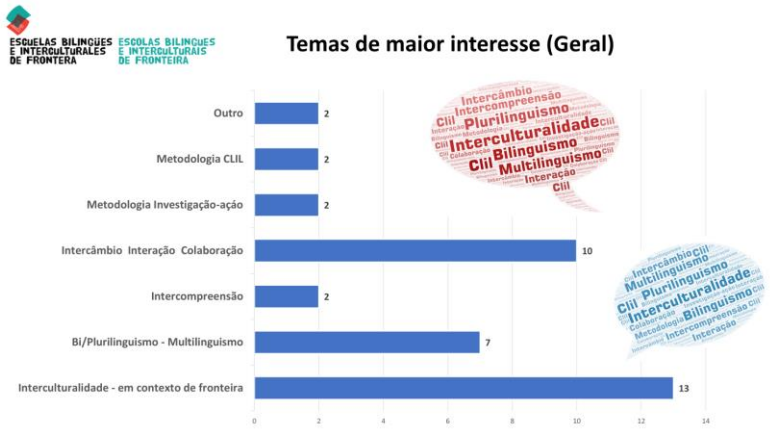
Em síntese, esta primeira ação do PEBIF permitiu, por um lado, despertar a vontade dos professores em continuar a formação e, por outro, forneceu informação relevante para a planificação da etapa seguinte.

3.2. Primeira etapa da formação

Concluíram a 1.ª etapa da formação de 37 professores, dos quais 29 responderam ao Q2 (16 de Espanha e 13 de Portugal). A nuvem de palavras apresentada a seguir foi constituída a partir das três palavras que cada professor associou às 25 horas de formação desta etapa.

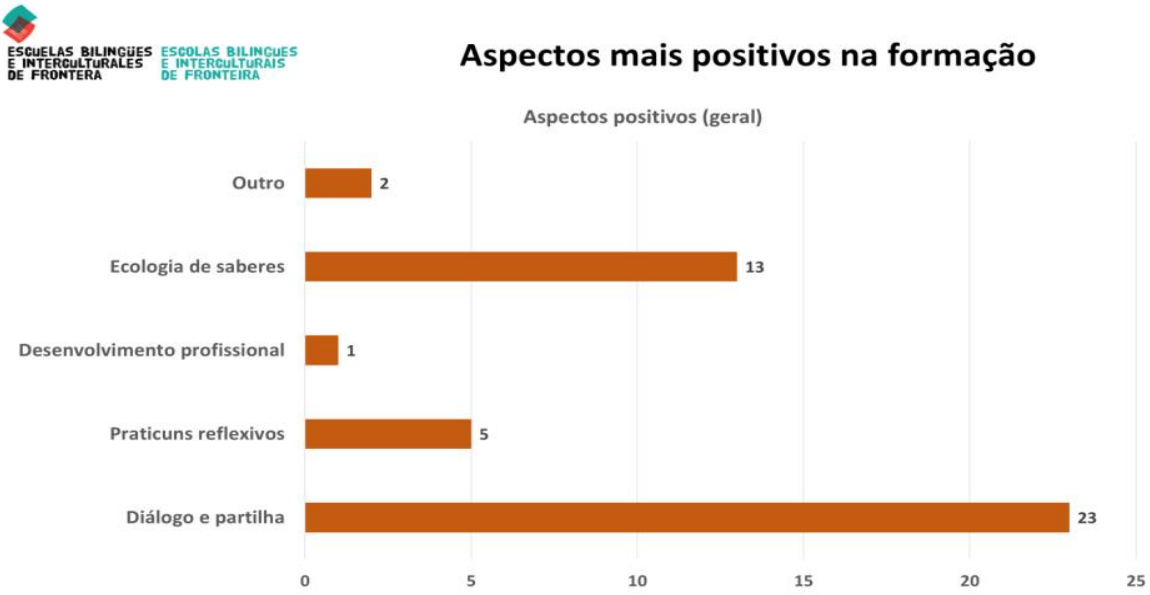
De notar que as palavras mencionadas refletem em grande medida os conceitos estruturantes da formação, tais como educação intercultural/interculturalidade, bi/ plurilinguismo e intercompreensão. O gráfico 4 corrobora estes resultados, evidenciando que os temas "interculturalidade em contexto de fronteira" e "bi/plurilinguismo" são aquele que despertaram maior interesse entre os professores.

Gráfico 4. Temas de maior interesse dos professores.



Questionados sobre os três aspetos que consideram mais positivos na formação, as respostas dos professores destacaram inúmeras contribuições e experiências vivenciadas ao longo desta primeira etapa. A partir dessas respostas, foi realizada uma análise de conteúdo baseada na intencionalidade e no foco central de cada resposta, articulando-os com os pressupostos e princípios do projeto (ver acima). O gráfico 5 traduz os resultados dessa análise.

Gráfico 5: Aspetos da formação considerados mais positivos pelos professores.



As respostas relacionadas com a interação, colaboração e troca de experiências entre os formandos foram agrupadas sob "Diálogo e Partilha", o aspeto mais enfatizado pelos professores, com 23 menções. Este pressuposto central do projeto reflete a valorização das relações interpessoais e da comunicação. Respostas como *"trabalho colaborativo entre escolas", "troca de experiências"* e *"facilidade de comunicação"* reforçam a importância da interação entre pares e da construção conjunta de conhecimento, alinhando-se com o propósito do projeto de promover redes colaborativas e vínculos significativos entre participantes de diferentes contextos. A centralidade desse aspeto demonstra o quanto os professores valorizaram as modalidades de trabalho colaborativo propostas, destacando o impacto positivo da formação no fortalecimento dessas práticas.

O segundo aspeto mais valorizado, com 13 menções, relaciona-se com aquilo que designamos por "Ecologia de Saberes". Esta categoria reúne respostas que focam a integração de diferentes perspetivas culturais e educacionais, além da aprendizagem intercultural, evidenciando o potencial formativo da integração de saberes diversos trazidos pelos professores de ambos os lados da fronteira e da promoção de práticas educativas fundadas nos princípios e valores da interculturalidade. Exemplos incluem declarações como "*enriquecimento cultural", "conhecimento de outras realidades"* e *"partilha de saberes"*, que destacam como o projeto promoveu a ampliação de horizontes pedagógicos e culturais entre os participantes, favorecendo uma maior proximidade com o outro e compreensão do seu contexto de vida.

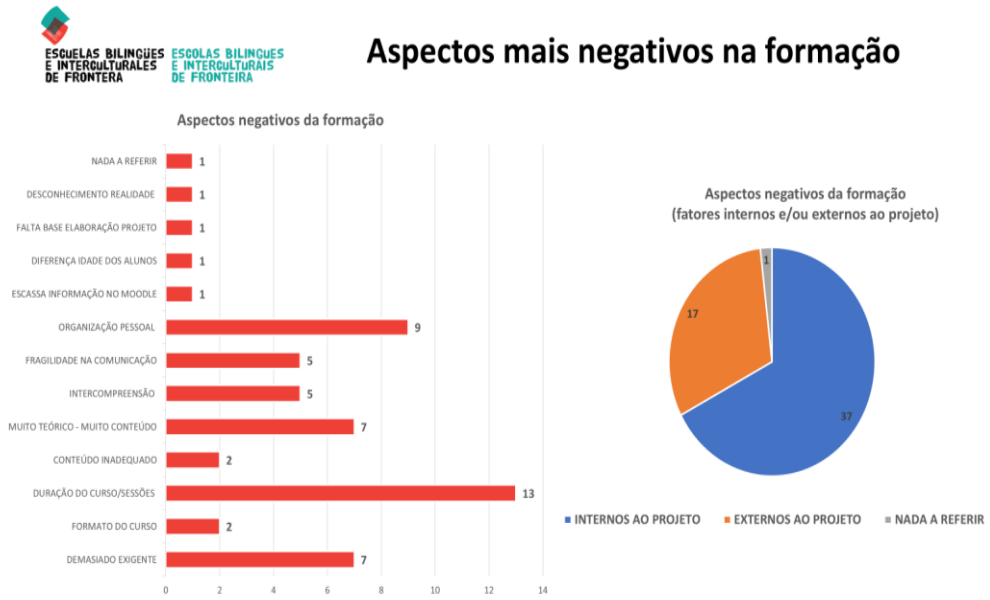
As respostas que sugeriram como principais aspetos positivos as reflexões críticas, revisões metodológicas ou abordagens investigativas foram agrupadas na categoria "Praticuns Reflexivos", que contou com 5 menções. Essa categoria reflete a necessidade de uma formação ancorada em análise crítica e na construção de novas metodologias. Afirmações como "a ligação entre ação, investigação e reflexão" e "consciencialização sobre aspetos que anteriormente não tinham sido considerados" ilustram como o projeto encorajou uma postura reflexiva e inovadora por parte dos docentes, reforçando o papel da formação na qualificação do pensamento pedagógico e na transformação das práticas educativas.

Por fim, o gráfico revela apenas uma menção explícita à categoria "Desenvolvimento Profissional". Embora fundamental no contexto da formação contínua, essa categoria surgiu de forma pontual, sugerindo que os professores não reconheceram plenamente, nas suas respostas ao questionário, o impacto da formação no seu próprio desenvolvimento profissional. Os participantes valorizaram principalmente aspetos como a interação, a troca de saberes e as práticas reflexivas — dimensões que, por sua vez, contribuem para o desenvolvimento profissional. A única resposta diretamente associada a essa categoria destacou como ponto positivo o desenvolvimento de competências e a diversidade de formadores, o que aponta para a necessidade de reforçar a percepção dos participantes sobre a relação entre a formação e o desenvolvimento profissional em futuras edições do projeto.

Esta categorização permitiu não apenas identificar os pontos fortes da formação, mas também reforçar como as percepções dos participantes dialogam diretamente com os pressupostos do projeto, destacando a sua relevância na promoção de práticas pedagógicas colaborativas, interculturais e reflexivas.

Quanto aos aspetos mais negativos da formação (ver gráfico 6), os professores ressaltaram, para além de dificuldades de organização pessoal, aspetos essencialmente internos ao projeto: i) organizacionais (duração, formato e nível de exigência do curso, espaço virtual); ii) metodológicos (excessivo pendor teórico, conteúdo inadequado) e iii) comunicacionais (intercompreensão, fragilidade na comunicação).

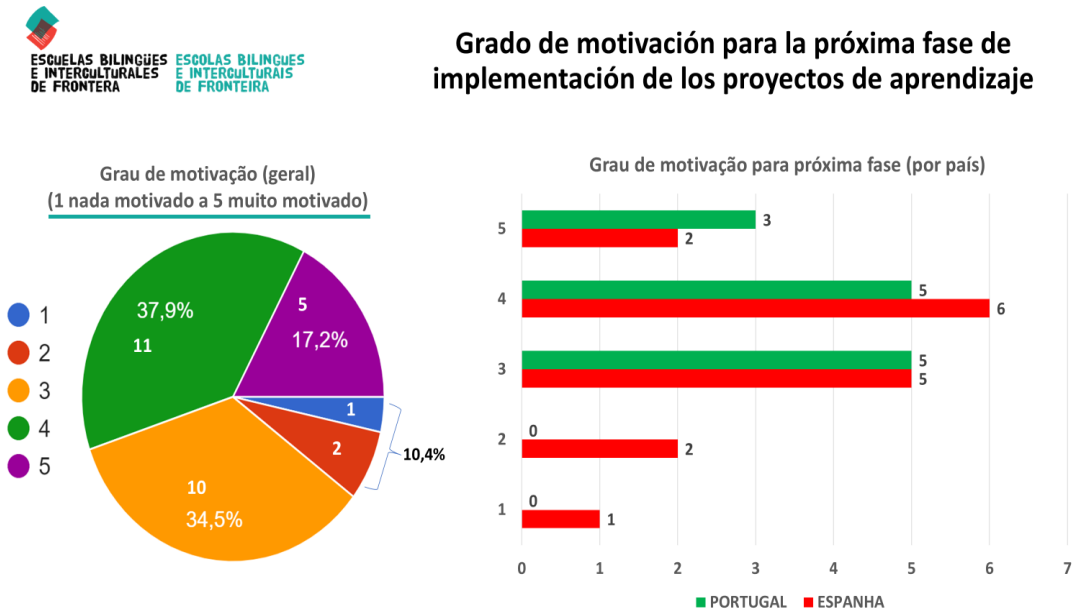
Gráfico 6: Aspetos da formação considerados mais negativos pelos professores.



Notamos que, assim como já tinha sido observado no final da ação inaugural, a questão do trabalho colaborativo em ambiente de intercompreensão bilingue é percepcionada como particularmente crítica, apontando para a urgência de a abordar de modo mais sistemático e intencional ao longo da formação, capitalizando todo o conhecimento e recursos disponíveis na área da intercompreensão em línguas românicas, de forma a promover as competências linguístico-comunicativas plurilingues dos participantes. A questão do tempo revela-se igualmente, mais uma vez, como crítica, abrangendo quer a duração das sessões, quer dificuldades de organização pessoal e conciliação da vida profissional e pessoal.

A larga maioria dos professores que responderam a Q2 (89.6%) revela-se de motivada a muito motivada (graus 3, 4 e 5 de uma escala de 5) para a próxima fase do PEBIF, a de implementação dos projetos de aprendizagem (ver gráfico 7).

Gráfico 7: Grau de motivação dos professores para a fase seguinte do PEBIF.



Olhando mais de perto para as razões aduzidas para assinalar o grau de motivação, notamos a existência de uma tensão entre, por um lado, a vontade de implementar, com os colegas da escola-espelho, nas turmas, os projetos de aprendizagem construídos na etapa precedente e de acompanhar as aprendizagens por eles proporcionadas e, por outro, a consciência de que se trata de um projeto muito exigente em termos de tempo e de esforço pessoal e profissional e que provoca ainda alguma insegurança pelo seu caráter inovador, especialmente em termos das articulações curriculares.

De um modo mais específico, os professores relacionam sobretudo a sua elevada motivação com a natureza prática da segunda fase da formação e a aproximação com o trabalho docente em sala de aula:

“ Creo que es la fase más interesante del proyecto el hacerlo con los niños.”; “La expectación sobre el resultado que dará el trabajo realizado durante la creación del proyecto y la capacidad que tengan estas actividades de modificar el posicionamiento de nuestros alumnos con respecto a la conciencia de espacios rayanos”;

" Acredito que os alunos irão aprender, partilhar e divertir-se muito com este projeto. Está feito à medida da turma.” A perspectiva de trabalhar com os colegas da escola-espelho e as aprendizagens profissionais que um trabalho desta natureza implica são também factor de motivação: “Muchas ganas de trabajar con nuestros socios y con los alumnos para llevar a cabo los proyecto”; “Um projeto que vincula as duas nações é uma abertura a aprender e saber interessantes metodologías utilizadas em ambos lados da fronteira.”

Todavia, o elevado tempo requerido e a exigência desta passagem à prática são preocupações que os professores manifestam recorrentemente e que têm incidências diretas na motivação:

"Apesar de ser um projeto muito aliciante estão a exigir muito de quem tem de o executar."; "a gestão entre as múltiplas exigências profissionais e a conciliação família-trabalho fazem com que me seja difícil dar mais horas do meu tempo pessoal."

De igual modo, os professores demonstram alguma insegurança face à proposta do PEBIF:

"Sinto-me um pouco receosa por não saber se as coisas vão resultar como se pretende e se vou ter tempo para encaixar este Projeto no programa que obrigatoriamente tenho de cumprir"; *"Tenho alguma apreensão sobre como se vai articular 3 escolas."*

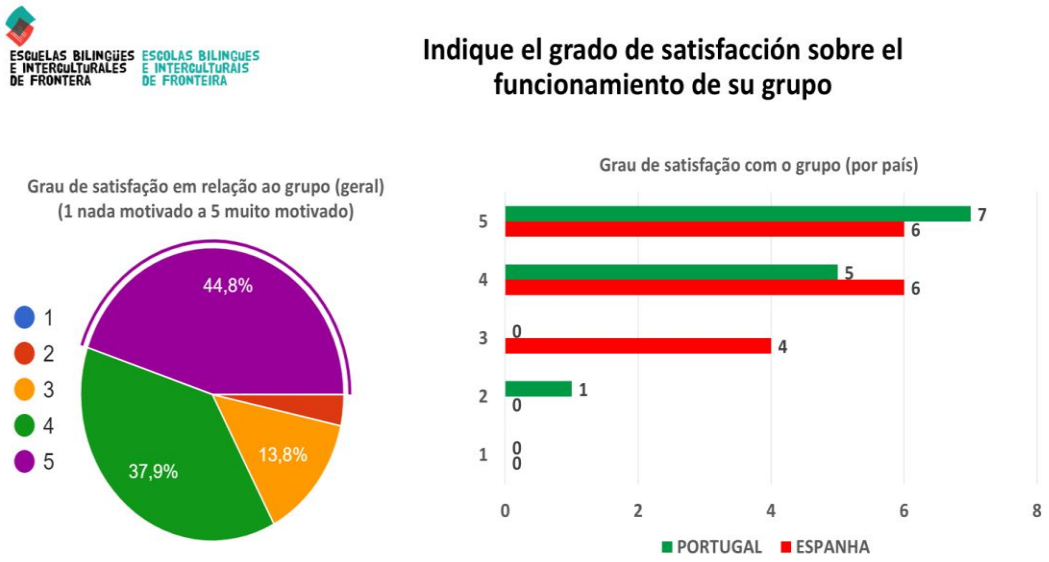
De notar que os professores espanhóis revelam uma menor motivação. Com efeito, os três que assinalam os graus 1 e 2 da escala são espanhóis (dois deles do mesmo grupo, o que sugere a pertinência de proceder a análises de índole mais etnográfica, centradas nas dinâmicas dos pares de escola e relacionando-as com o trabalho dos professores uns com os outros e nas salas de aula). Estes três professores mencionam razões diversas, relacionadas com o projeto:

"Realmente no sabemos que se quiere de nosotros y estamos muy poco motivados", "actividades deberían estar enfocadas a nivel de centro y no de aula") ou de ordem pessoal (*"Muy cansada, física y psicológicamente*."

Trabalhar em grupo de escolas-espelho, trocar experiências e saberes, construir em conjunto propostas pedagógicas são, conforme vimos, os aspetos mais valorizados pelos professores. Nesse sentido, uma das questões do Q2 visava aferir o grau de satisfação com o funcionamento do grupo. Os resultados indicam que a maioria dos professores assinalou graus elevados de satisfação com o grupo: 44,8% dos participantes assinalaram nível 5 (muito satisfeito), e 37,9% o nível 4 (satisfeito). Por outro lado, 13,8% atribuíram o nível 3, e uma única resposta foi registada no nível 2 (2,5%), indicando insatisfação pontual. Não foram registadas respostas no nível 1 (ver gráfico 8).

Esses resultados refletem uma avaliação predominantemente positiva, evidenciando o sucesso do modelo de trabalho colaborativo proposto no PEBIF. A predominância dos níveis 4 e 5 reforça que os professores reconheceram os esforços coletivos e a qualidade das interações nos grupos, ainda que algumas críticas pontuais tenham sido apresentadas.

Gráfico 8: Grau de satisfação quanto ao funcionamento do grupo.



A análise por grupos permite compreender as variações no grau de satisfação, identificando tendências e desafios específicos e reforçando a pertinência de uma análise mais diferenciada destes dados.

O Grupo 1 apresentou maior concentração de respostas no nível 4 (três professores) e no nível 5 (dois professores), refletindo uma avaliação predominantemente positiva. Os professores destacaram a sintonia entre os colegas, a boa disposição do grupo e a vontade de realizar atividades em conjunto, como mencionado por um participante:

"Há vontade para fazer coisas em comum", evidenciando o espírito colaborativo entre os integrantes. Outro professor afirmou que *"Desde un principio ha habido una buena sintonía con los compañeros y acuerdo con las actividades a realizar",* reforçando a harmonia no desenvolvimento das tarefas.

Contudo, o grupo também registou uma resposta no grau 3 e outra no grau 2, indicando perceções menos otimistas. Um dos participantes observou que:

“El idioma nos juega malas pasadas y hay detalles que perdemos por el camino”, indicando limitações na comunicação, um desafio significativo para a intercompreensão.

A resposta no nível 2 referiu-se à *"efetivação do trabalho colaborativo e cooperativo"*, sugerindo dificuldades em alcançar uma dinâmica mais fluida e eficiente no grupo.

Gráfico 9: Grau de satisfação quanto ao funcionamento do grupo 1.

Grau de satisfação com o grupo (por grupo)

Grupo 1

Grau	Razão/satisfação Grupo 1
5	É fácil e enriquecedor.
5	Há vontade para façer coisas em comum
4	Desde un principio ha habido una buena sintonía con los compañeros y acuerdo con las actividades a realizar.
4	Buena disposición de todos los miembros
4	El idioma
3	El idioma nos juega malas pasadas y hay detalles que perdemos por el camino, con los compañeros inmejorable. Nos sirvió mucho el trabajo conjunto en Elvas.
2	Efetivação do trabalho colaborativo e cooperativo.

O Grupo 2 destacou-se por apresentar o maior nível de satisfação geral entre todos os grupos: sete professores atribuíram o nível 5, enquanto apenas um assinalou o nível 4 (ver gráfico 10). Os membros do grupo enfatizaram a cooperação e a eficiência como pontos centrais da experiência, reconhecendo a facilidade em chegar a acordos e o compromisso de todos, mesmo fora do horário de formação. Um dos participantes observou:

"Nos hemos puesto de acuerdo sin problema y ha funcionado porque ambos grupos hemos trabajado fuera del horario de formación y después lo hemos puesto en común, cediendo ambas partes para llegar a un pre proyecto final del agrado de todas",

Evidenciando o alto grau de colaboração e entendimento mútuo. Os professores também destacaram o forte sentimento de coesão e entusiasmo, como refletido na afirmação:

"Siempre le ponemos ilusión a lo que hacemos".

Outro participante mencionou que *"tem sido fácil trabalhar em grupo, entendemo-nos muito bem. Tem havido colaboração e compreensão entre todos"*, reforçando a ideia de que o grupo conta com um expressivo espírito de entreajuda. Apesar de terem pouco tempo disponível, a dedicação foi um diferencial, como aponta a frase:

"Todos os elementos do grupo participam com muito empenho, apesar do pouco tempo disponível que temos."

O alto grau de satisfação reflete não apenas a eficiência organizacional, mas também o entusiasmo e a sinergia que caracterizaram a experiência formativa.

Gráfico 10: Grau de satisfação quanto ao funcionamento do grupo 2.

Grau de satisfação com o grupo (por grupo)

Grupo 2

Grau	Razão/satisfação Grupo 2
5	Son cooperativas y eficientes
5	Nos hemos puesto de acuerdo sin problema y ha funcionado porque ambos grupos hemos trabajado fuera del horario de formación y después lo hemos puesto en común, cediendo ambas partes para llegar a un pre proyecto final del agrado de todas
5	Todas nos entendemos e temos os mesmos objetivos, além de todas darem o seu melhor e contribuir de forma ativa para o grupo.
5	Siempre le ponemos ilusión a lo que hacemos
5	Todos os elementos do grupo participam com muito empenho, apesar do pouco tempo disponível que temos.
5	O grupo tem feito um grande esforço para a elaboração das atividades, cominicando e partilhando sempre que necessário após as atividades letivas.
5	A disponibilidade na resolução de questões mais difíceis.
5	Tem sido fácil trabalhar em grupo, entendemo-nos muito bem. Tem havido colaboração e compreensão entre todos.
4	El grupo humano que hay es excepcional y con ganas de aportar lo mejor al grupo y a nuestro alumnado.

Diferentemente do que ocorreu nos demais grupos, o grupo 3 trouxe apenas uma resposta no grau de satisfação 5. As demais respostas mostram que três professores atribuíram o nível 4 e dois o nível 3. Apesar de a heterogeneidade do grupo ter sido considerada um aspeto enriquecedor, com reconhecimento da capacidade de chegar a acordos e gerar aprendizagens mútuas, dificuldades relacionadas com a coordenação, falta de clareza nos objetivos e barreiras linguísticas limitaram o potencial das interações. Comentários como:

"Se ha perdido mucho tiempo al no tener claros los fines y objetivos del proyecto" e *"No siempre la disponibilidad de todos es fácil de conseguir"*

Refletem as limitações apontadas. Foi ainda destacada a atuação de uma formadora como um elemento mediador que conseguiu manter a coesão e o nível de motivação do grupo, promovendo um ambiente colaborativo em vários momentos.

Gráfico 11: Grau de satisfação quanto ao funcionamento do grupo 3.

Grau de satisfação com o grupo (por grupo)

Grupo 3

Grau	Razão/satisfação Grupo 3
5	Somos un grupo heterogéneo y diverso que sabe llegar a acuerdos, donde todos sumamos y nos enriquecemos.
4	No contexto da formação, considero o funcionamento em equipa, em termos relacionais e de trabalho, muito satisfatório. Uma nota muito positiva para a Maria, que tem tido um papel importante. Desempenha muito bem a função de mediadora, é um elemento agregador, tem conseguido manter a coesão entre o grupo, o nível de motivação alto e consegue incorporar os contributos de todos os participantes. Contudo, extra formação não é fácil conseguir reunir, online e simultaneamente, todos os elementos.
4	No siempre la disponibilidad de todos es fácil de conseguir.
4	Trabalho de equipa em que todos trabalham com o mesmo objetivo comum, havendo cedências e propostas de todas as partes.
3	Se ha perdido mucho tiempo al no tener claros los fines y objetivos del proyecto.
3	[indicou o grau de satisfação, mas não apresentou razão.]

O Grupo 4 apresentou respostas predominantemente positivas, com dois participantes atribuindo o nível 5, quatro o nível 4 e uma única resposta no nível 3, a qual destacou o desafio relativo à diversidade linguística, com a observação:

"No siempre es fácil el entendimiento por tener lenguas maternas distintas".

Apesar deste aspeto, os membros elogiaram a interação no grupo, afirmando que:

"Es un buen grupo, tanto los compañeros como los formadores".

O entusiasmo e a boa disposição da equipa foram sublinhados, como exemplificado na afirmação:

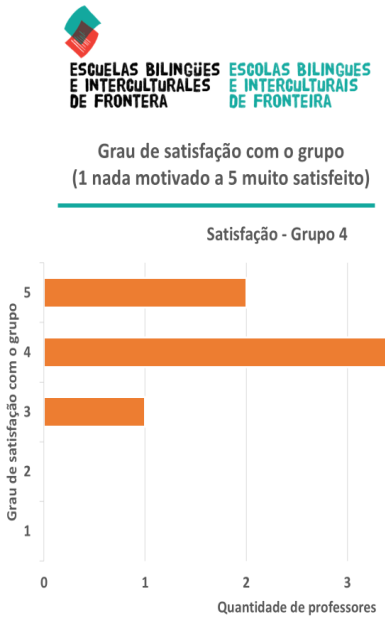
"A turma é interessada e gosta muito de trabalhar e de aprender coisas novas. São um grupo barulhento, mas muito simpático e empenham-se a sério nas atividades (embora, alguns tenham ritmos muito diferentes de trabalho)".

As respostas também refletem a perceção de que, apesar das diferenças no ritmo de trabalho, o grupo está empenhado em encontrar soluções e superar esses desafios. Um dos membros comentou:

"Penso que com o avançar do projeto iremos conseguir articular e encontrar uma 'ponte' de equilíbrio".

No geral, o grupo considera-se dinâmico, colaborativo e com uma perspetiva otimista em relação ao progresso e ao fortalecimento das interações futuras.

Gráfico 12: Grau de satisfação quanto ao funcionamento do grupo 4.



Grau de satisfação com o grupo (por grupo)

Grupo 4

Grau	Razão/satisfação Grupo 4
5	Es un buen grupo, tanto los compañeros como los formadores.
5	A turma é interessada e gosta muito de trabalhar e de aprender coisas novas. São um grupo barulhento, mas muito simpático e empenham-se a sério nas atividades (embora, alguns tenham ritmos muito diferentes de trabalho).
4	Esperamos que com as sessões de interação para a preparação das mesmas possamos interacionar mais.
4	Buena coordinación
4	Os docentes das escolas espanholas poderiam ter sido mais ativos nas apresentações e na preparação do pré-projeto.
4	Penso que com o avançar do projeto iremos conseguir articular e encontrar uma " ponte" de equilíbrio.
3	No siempre es fácil el entendimiento por tener lenguas maternas distintas.

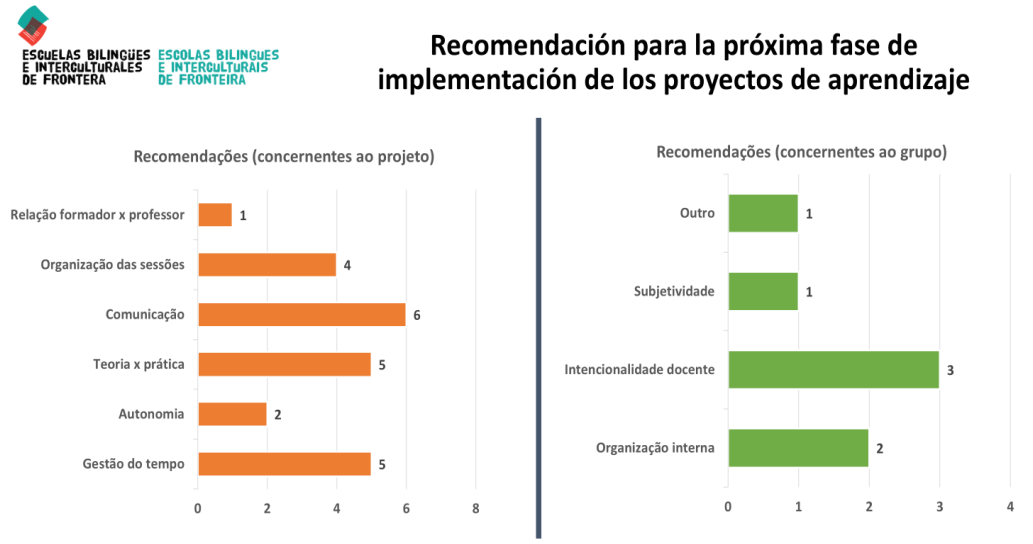
A conclusão reforça que os altos níveis de satisfação geral, com 82,7% dos professores avaliando os seus grupos nos níveis 4 e 5, tiveram um impacto significativo no sucesso das dinâmicas colaborativas do PEBIF. O ambiente positivo favoreceu a interação entre os professores, fortalecendo a partilha de experiências e saberes, aspetos centrais da proposta pedagógica.

Os professores relataram a facilidade em trabalhar no seio destas equipas e em desenvolver propostas pedagógicas consistentes e alinhadas com os princípios do projeto. Além disso, um ambiente colaborativo e motivador incentivou maior dedicação às atividades propostas, estimulando a experimentação de metodologias inovadoras e o cumprimento das tarefas de forma entusiástica e comprometida. A consolidação de estratégias de mediação linguística e a clarificação de objetivos poderão contribuir para otimizar as experiências futuras.

As recomendações feitas pelos professores para a próxima fase de implementação dos projetos de aprendizagem foram organizadas em dois eixos principais:I) recomendações concernentes ao projeto e II) recomendações concernentes ao grupo (ver gráfico 13).

Esta estrutura destaca preocupações tanto com aspectos organizacionais mais amplos quanto com dinâmicas específicas de trabalho em equipa.

Gráfico 13: Recomendações para a próxima fase de implementação dos projetos de aprendizagem.



Dos vinte e nove (29) respondentes, dois (2) não registraram recomendações.

Entre as recomendações concernentes ao projeto, os professores ressaltaram questões relacionadas com a gestão do tempo, com ênfase na necessidade de reduzir a carga horária e equilibrar teoria e prática.

Comentários como:*"reduzir as horas das sessões"* e *"menos formações teóricas e mais centradas no projeto"* refletem o desejo de um formato mais dinâmico e prático, que evite o cansaço e a desmotivação dos participantes. Um melhor equilíbrio entre teoria e prática foi igualmente enfatizado, destacando-se a importância de mais trabalho em aula e menos atividades teóricas, como mencionado em "*mais prático*" e "*menos formações teóricas e mais centradas no projeto".*

Outro ponto crítico foi a comunicação, citada em seis recomendações, enfatizando a importância de diretrizes claras desde o início. Frases como *"a mensagem a passar, ser bem clara"* e *"objetivos claros e marcados antes das sessões"* demonstram o desejo de maior orientação.

A organização das sessões, com quatro menções, inclui propostas como encontros presenciais e a intercalação de sessões síncronas e assíncronas para permitir maior flexibilidade. A relação formador / professor, apesar de menos frequente, surge como um aspecto importante em termos de facilitação e moderação das sessões, com destaque para a necessidade de uma figura que oriente a participação e dinamize o grupo.

Entre as recomendações concernentes ao grupo, a intencionalidade educativa foi a categoria mais mencionada, com três recomendações que destacaram a relevância de planeamentos pedagógicos deliberados e orientados para os alunos. Comentários como:

"*Que se faça atividades que despertem o interesse dos alunos"* e *"Me encantaría que fuese un trabajo práctico, con la formación teórica necesaria, para poderlo llevar a la práctica con nuestro alumnado"*, refletem a preocupação dos professores em alinhar as formações com as necessidades e interesses do público-alvo.

Essa abordagem evidencia a intencionalidade educativa ao priorizar práticas fundamentadas, que promovam o envolvimento ativo e a aprendizagem significativa dos alunos.

Além disso, a organização interna, com duas menções, refletiu o desejo de maior articulação entre os grupos e reuniões presenciais para fortalecer a colaboração. Tais sugestões reafirmam a importância de um trabalho coletivo e planeado, que contemple a troca de experiências e a co-construção de práticas pedagógicas. Adicionalmente, sugere-se a implementação de mecanismos de feedback regular dos alunos, permitindo aos professores avaliar e refinar continuamente suas práticas didáticas, respondendo aos desafios de um ambiente educacional bilingue e intercultural.

As dimensões subjetividade e outro, cada uma com uma menção, complementaram as recomendações.

"Muita serenidade e vontade de experimentar" destaca a importância de um ambiente emocional positivo, enquanto *"[...] que las escuelas dejen de ser cifras de la administración"* reflete uma crítica estrutural mais ampla, pedindo maior protagonismo para professores e alunos.

3.3. Relatórios reflexivos

Nesta seção, analisamos os relatórios reflexivos elaborados pelos professores participantes ao final da formação, uma das atividades previstas e um dos instrumentos utilizados na avaliação da formação. Dos 37 professores que concluíram o curso, 22 apresentaram os seus relatórios, correspondendo a 59,46% do total (de notar que estes relatórios eram opcionais para os professores espanhóis, mas obrigatórios para os portugueses, enquanto componente de avaliação requerida para a obtenção dos créditos profissionais atribuídos à formação).

Os temas utilizados para a análise destes documentos derivam diretamente dos objetivos da formação, sendo organizados em quatro eixos principais: Metodologia de Investigação-Ação como Formação, Valor Educativo da Formação (Interculturalidade e Bi/Plurilinguismo), Trabalho Colaborativo e em Rede e Prática Docente. Esta organização, além de refletir as prioridades do projeto, facilita a identificação das interações entre os conceitos trabalhados e os impactos da formação nas práticas dos professores.

Partindo dessa estrutura, a análise dos relatórios teve como intenção verificar o alcance dos objetivos da formação, identificando de que forma os seus princípios foram percebidos e integrados na prática educativa dos professores. Assim, procurou-se compreender as tendências, desafios e êxitos relacionados com a implementação do plano de formação contínua no âmbito do PEBIF, bem como avaliar as estratégias formativas mobilizadas, fornecendo subsídios para o aperfeiçoamento contínuo das ações futuras.

A seguir, apresentamos os resultados da análise de cada eixo, destacando as tendências, desafios e aprendizagens relatadas pelos participantes.

3.3.1. Metodologia de Investigação-ação como Formação

A análise dos relatórios revelou que a metodologia de investigação-ação, enquanto dimensão epistemológica do projeto, foi reconhecida como um recurso relevante para promover práticas pedagógicas reflexivas e colaborativas. Contudo, os professores apontaram que a sua implementação prática enfrentou dificuldades significativas, atribuídas, em grande parte, à abordagem excessivamente teórica adotada durante a formação.

Relatórios como R1 e R6 destacaram críticas à formação, observando que:

"*A metodologia investigação-ação deveria ter tido um enfoque maior na primeira parte deste projeto"* e que *"não ficou claro o que se pretendia com a investigação-ação nas escolas"*.

Essas perceções indicam que, para alguns professores, faltou suporte suficiente para transformar a teoria em prática. Situação semelhante foi mencionada em R13, no qual o professor relata ter-se sentido *"algo perdido"* devido à grande quantidade de informação teórica apresentada inicialmente.

Apesar dessas críticas, houve exemplos de integração bem-sucedida da metodologia. Relatórios como R20, R21 e R22 evidenciaram que a investigação-ação foi utilizada como ferramenta estruturante no desenvolvimento de atividades pedagógicas e na avaliação das práticas. Em R20, lê-se:

"A metodologia implementada [...] permite a obtenção de bons resultados e motiva os alunos, por ser uma metodologia ativa, prática e colaborativa".

Esses casos mostram que, em alguns contextos, a abordagem contribuiu para estruturar projetos e transformar a prática docente.

Os desafios mais recorrentes incluem a dificuldade em alinhar perspetivas em contextos colaborativos, como observado em R4, que destacou *"resistência em chegar a entendimentos"* e problemas na aplicação prática das ideias. Mesmo assim, esse relatório reconheceu que a metodologia proporcionou discussões produtivas sobre métodos e recursos, fomentando a criatividade na planificação.

No geral, as aprendizagens relatadas reforçam o potencial da investigação-ação como ferramenta para desenvolver práticas pedagógicas mais reflexivas. Em R14, por exemplo, o professor destacou que a experiência de olhar criticamente para a prática docente, tanto individualmente quanto em grupo, foi "condição imprescindível para o crescimento profissional". Embora as dificuldades de implementação sejam notáveis, os dados sugerem que o aprofundamento dessa abordagem e maior suporte prático poderiam maximizar o seu impacto nas práticas docentes.

3.3.2. Valor Educativo da Formação (Interculturalidade e Bi/Plurilinguismo)

A análise dos relatórios destaca que o valor educativo do projeto, centrado na dimensão axiológica, foi amplamente reconhecido pelos professores, especialmente no que se refere à promoção da interculturalidade e do bilinguismo. A maioria dos participantes identificou impactos significativos nos seus alunos, evidenciando uma maior sensibilização para a diversidade cultural e linguística, a intercompreensão e o respeito pelo outro.

Vários relatos, como R3, mencionaram que o projeto transformou as perceções dos alunos sobre as culturas vizinhas, despertando neles interesse e valorização. Nesse relatório, um dos professores afirmou: *"Entre os alunos conseguimos despertar neles o interesse, o apreço e a consideração pelo que vem do 'outro lado da linha', conseguimos inverter os seus critérios, trocando a indiferença pela estima e valorização",* indicando o impacto positivo das atividades no fortalecimento da convivência intercultural. Relatórios como R2 e R5 também destacaram o envolvimento dos alunos em tarefas práticas, como a recriação de tradições e a comparação de costumes entre os dois lados da fronteira, atividades que promoveram a aprendizagem intercultural e o bilinguismo de forma integrada e significativa.

Além disso, os professores observaram que o projeto foi além da sala de aula, envolvendo a comunidade escolar na valorização da diversidade cultural. Em R2, por exemplo, foi mencionado que:*"Hemos conseguido que nuestros alumnos valoren y respeten otras culturas y que la diversidad sea la fuernte de sus aprendizajes, pudiendo llegar a la conclusión que nos unen muchas mas cosas de las que nos separan"*.

No entanto, alguns desafios foram identificados. Em R1, o professor mencionou que, apesar do fortalecimento da interculturalidade, o bilinguismo não foi um objetivo central na sua escola, afirmando que *"no es una característica de nuestro centro".* Essa observação, limitada a um contexto específico, pode refletir um entendimento equivocado do conceito de bilinguismo, ao restringi-lo a uma característica intrínseca da instituição, em vez de considerá-lo como uma prática linguística passível de desenvolvimento. Além disso, sugere que o foco nas práticas interculturais foi mais enfatizado do que a promoção sistemática do bilinguismo, revelando uma implementação variável dos objetivos do projeto em diferentes escolas.

Por outro lado, relatórios como R6 e R10 evidenciaram a importância da promoção de competências comunicativas. Em R6, observou-se que *"os nossos alunos estão mais capazes de compreender a língua espanhola"*, enquanto em R10, o professor relatou o entusiasmo dos alunos em aprender palavras de uma nova língua, fortalecendo seu interesse pela cultura do país vizinho.

As aprendizagens relatadas nos relatórios refletem o sucesso do projeto em estimular práticas pedagógicas que conectam culturas e línguas. Em R8, um professor ressaltou que *"Os alunos foram intervenientes ativos que enriqueceram seu conhecimento sobre tradições e flora das duas regiões, sem esquecer a intercompreensão".* Essa abordagem, centrada no aluno, promoveu a interação entre culturas de maneira dinâmica e significativa. Em síntese, o projeto foi amplamente bem-sucedido em alcançar os seus objetivos neste eixo, que focaliza os valores ligados à interculturalidade e ao bilinguismo, apesar de possíveis variações contextuais na implementação. Ele contribuiu para reforçar valores de respeito, intercompreensão e cidadania entre os participantes, ao mesmo tempo que promoveu aprendizagens culturais e linguísticas integradas às práticas pedagógicas e ao currículo escolar.

3.3.3. Trabalho colaborativo e em Rede

A dimensão relacional do projeto foi amplamente reconhecida nos relatórios como uma das forças do PEBIF, destacando-se o trabalho colaborativo entre professores, escolas e, em alguns casos, famílias e instituições locais. Os participantes valorizaram as parcerias internas e as dinâmicas de partilha que emergiram no desenvolvimento do projeto, mas também apontaram desafios relacionados com barreiras linguísticas, diferenças contextuais e limitações no envolvimento de agentes externos.

Uma das tendências mais evidentes foi o fortalecimento de laços profissionais e pessoais entre os professores participantes. Relatórios como R3 descrevem o trabalho colaborativo como *“aspecto más destacable y más fructuoso del proyecto”,* mencionando o *"establecimento de lazos de fraternidad entre ambas escuelas que han ido más allá de lo profesional".* Essa valorização também é destacada em R5, que relata como o convívio com colegas do outro lado da fronteira foi enriquecedor, permitindo a troca de abordagens educativas e experiências. Segundo o autor deste relatório, *“O convívio com os colegas do outro lado da fronteira permitiu conhecer profissionais competentes com abordagens educativas muito enriquecedoras. A convivência e o trabalho colaborativo tornaram-se num elo de ligação entre emoções e sensações que nos motivaram a ir mais além, nos tornaram caminho a percorrer mais suave e as tarefas a desenvolver mais simples”.*

Apesar disso, a análise também identificou desafios recorrentes, como barreiras linguísticas e diferenças nas condições de trabalho, mencionadas em R1 e R6. Em R11, um professor observou que, devido às dificuldades de intercompreensão entre os grupos, precisou atuar como tradutor, o que evidenciou a necessidade de estratégias mais robustas para superar tais obstáculos.

Outra aprendizagem importante foi o papel das famílias e da comunidade escolar na consolidação do trabalho colaborativo. Relatórios como R4 e R17 mencionam que o envolvimento das famílias foi essencial, destacando sua participação em atividades como pesquisas e exposições.

O R8 avança um pouco mais ao relatar a colaboração de instituições locais, como câmaras municipais e associações culturais, o que ampliou o alcance do projeto e fortaleceu seu impacto na comunidade educativa.

Entretanto, nem todos os relatórios incluíram informações sobre parcerias externas significativas em seus contextos. Em R2, R7 e R12, por exemplo, o foco foi exclusivamente nas colaborações internas entre escolas, limitando o trabalho em rede a um âmbito mais restrito. Esse padrão revela variações na implementação do projeto e sugere que o fortalecimento de redes institucionais poderia ser uma área de desenvolvimento futuro.

Por outro lado, o uso de plataformas digitais foi reconhecido como uma solução eficaz para superar desafios, especialmente durante a pandemia. Relatórios como R18 destacaram o recurso a ferramentas como Google Meet, Zoom e WhatsApp para planificar e executar as atividades colaborativas. Essa prática demonstrou a capacidade do projeto de se adaptar a novas realidades, mantendo a dinâmica de partilha e trabalho em equipe.

Em síntese, o eixo do trabalho colaborativo e em rede revelou uma integração consistente entre os professores e suas comunidades escolares, com relatos de aprendizagens valiosas e resultados significativos. Contudo, a análise também aponta para a necessidade de expandir o trabalho em rede para incluir mais agentes externos, fortalecendo ainda mais impacto do projeto e promovendo interações em contextos mais amplos.

3.3.4. Prática Docente

A dimensão praxiológica do projeto revelou um impacto diversificado sobre a prática pedagógica dos professores participantes. Os relatórios analisados indicam que, enquanto alguns professores conseguiram implementar atividades inovadoras e integradas ao currículo, outros enfrentaram dificuldades para traduzir a formação em práticas concretas no contexto da sala de aula.

Uma tendência significativa foi o relato de exemplos concretos de práticas pedagógicas inovadoras por parte de muitos professores. Relatórios como R4, R5 e R9 destacam atividades que conectaram os alunos às tradições e à cultura local, utilizando estratégias interdisciplinares e criativas. Em R5, por exemplo, o professor mencionou como as lendas da fronteira enriqueceram a aprendizagem de português, desenvolvendo competências de leitura, escrita e sensibilidade estética. R13 também descreveu a criação de um jogo e de um hino trilingue, o que envolveu os alunos de forma lúdica e significativa.

Outros relatórios evidenciam uma abordagem inovadora na integração curricular. Em R17,professor explicou como o projeto foi estruturado para trabalhar aspetos do currículo de maneira interdisciplinar, intercultural e interlinguística, permitindo aos alunos avaliar o seu desempenho e progressão. De forma similar, R20 relatou que "todas as atividades planificadas aconteceram com uma sequencialidade pedagógica", destacando o impacto positivo do projeto na organização e execução das práticas educativas no contexto escolar.

Entretanto, uma parcela significativa dos relatórios, como R1, R2 e R3, apontou dificuldades na implementação das estratégias discutidas durante a formação. Essas críticas destacam uma desconexão entre o conteúdo formativo e as necessidades práticas da sala de aula, além da ausência de exemplos concretos de mudanças ou adaptações realizadas.

Em R2professor sugeriu que parte do tempo dedicado à formação teórica poderia ter sido destinado à aplicação prática: "el tiempo empleado en la formación previa, se debería haber destinado parte a la puesta en marcha del proyecto en las aulas, donde hemos tenido que usar gran número de horas personales y no reconocidas en la realización, por pura vocación a nuestra profesión.",

Apesar desses desafios, o projeto foi amplamente reconhecido como uma oportunidade de desenvolvimento profissional e pessoal. Relatórios como R6 e R12 ressaltaram o impacto do projeto na ampliação de competências docentes, mencionando o uso de estratégias criativas e colaborativas para envolver alunos, famílias e comunidades. Em R12, por exemplo, o professor ressaltou o impacto positivo em sua prática, refletindo o potencial transformador do projeto. Afirmou: "este trabalho teve um impacto muito positivo na minha prática pedagógica e na minha formação pessoal/profissional, tendo contribuído para aquisição e aprofundamento dos conhecimentos".

As aprendizagens relatadas também incluem a valorização de metodologias centradas nos alunos e práticas ativas. R16 destacou o uso de "uma metodologia baseada em desafios" para motivar os alunos e estimular o trabalho cooperativo e a criatividade. Já em R15, os professores descreveram como os alunos se tornaram protagonistas de sua aprendizagem ao assumirem o papel de "guardiões da raia", demonstrando um forte engajamento nas atividades propostas: “Teníamos claro que queríamos plantear un proyecto donde los alumnos fueran los protagonistas de su aprendizaje y utilizando metodologías activas.”

Ainda, em R19 verifica-se o impacto na prática docente, a partir das diretrizes da formação: “Uno de los retos más importantes que nos propusieron desde la organización fue que nuestro proyecto tenía que estar integrado en el currículo, trabajar todas las áreas y sus respectivos estándares, y así lo hicimos, dotando de una dimensión curricular a nuestra aventura transfronteriza”.

O eixo da prática docente evidenciou tanto avanços quanto limitações na implementação do projeto. Enquanto alguns professores relataram exemplos de práticas inovadoras e transformadoras, outros identificaram a necessidade de maior suporte prático para alinhar a formação às exigências do ensino cotidiano. Essas observações reforçam a importância de integrar estratégias pedagógicas com as realidades das escolas, assegurando que os conhecimentos construídos na formação se traduzam em impacto efetivo na prática educativa docente e seus respectivos contextos escolares.

Para concluir, a análise dos relatórios reflexivos dos professores participantes revelou avanços significativos no alcance dos objetivos do PEBIF, bem como desafios importantes que podem orientar o aperfeiçoamento contínuo do projeto.

Os quatro eixos temáticos analisados – Metodologia de Investigação-Ação como Formação, Valor Educativo da Formação (Interculturalidade e Bi/Plurilinguismo), Trabalho Colaborativo e em Rede, e Prática Docente – evidenciam, cada um, dimensões essenciais do impacto da formação nas práticas pedagógicas e na comunidade escolar.

Os resultados indicam que a metodologia de investigação-ação foi amplamente reconhecida como uma abordagem relevante para promover práticas reflexivas e colaborativas. No entanto, de acordo com alguns relatórios, a sua implementação enfrentou limitações atribuídas ao caráter tendencialmente teórico da formação inicial, apontando para a necessidade de maior suporte prático, com exemplos concretos e oportunidades de experimentação no contexto escolar. Apesar disso, os relatos positivos mostram que, quando adequadamente abordada, a metodologia pode estruturar práticas pedagógicas inovadoras e estimular o crescimento profissional dos professores.

Na dimensão axiológica, o valor educativo da formação destacou-se pelo impacto na promoção da interculturalidade e do bilinguismo, com atividades que transformaram as perceções culturais dos alunos, incentivaram o respeito e a intercompreensão e conectaram culturas de forma dinâmica. Embora algumas escolas tenham relatado uma ênfase maior nas práticas interculturais em detrimento do bilinguismo, possivelmente refletindo entendimentos variados sobre o conceito de bilinguismo, os relatórios reforçaram o potencial do projeto para promover aprendizagens significativas e integradas, envolvendo tanto alunos quanto comunidades locais.

O trabalho colaborativo e em rede emergiu como uma das principais forças do projeto, sendo amplamente valorizado pelos professores por sua capacidade de fortalecer laços profissionais e envolver comunidades escolares. Os textos analisados destacaram experiências enriquecedoras de colaboração entre os docentes, mas também apontaram desafios, como barreiras linguísticas, diferenças contextuais e a limitada inclusão de agentes externos. Isso sugere a necessidade de expandir as redes de colaboração para incluir instituições locais, ONG, autarquias e outros agentes, ampliando o impacto comunitário do projeto e promovendo conexões além do ambiente escolar.

Por fim, no eixo da prática docente, constatou-se um impacto diversificado. Muitos professores relataram a implementação de atividades pedagógicas inovadoras e integradas ao currículo, utilizando abordagens criativas, interdisciplinares e centradas no aluno. No entanto, outros enfrentaram dificuldades para traduzir as estratégias formativas em práticas concretas, indicando uma desconexão entre a formação e as demandas da sala de aula. Os dados reforçam a importância de alinhar os conteúdos da formação às realidades práticas das escolas, criando mecanismos de acompanhamento para apoiar a transposição das aprendizagens para o cotidiano educativo.

Em síntese, os resultados desta análise sublinham a relevância do PEBIF como uma iniciativa capaz de fomentar práticas pedagógicas interculturais e bilíngues, promovendo valores de cidadania, inovação educativa e desenvolvimento profissional docente. Contudo, os desafios apontados sugerem que esforços adicionais são necessários para: i proporcionar maior suporte prático na formação, especialmente no uso da investigação-ação, com foco em atividades aplicadas e exemplos concretos que aproximem a teoria da prática escolar; ii ampliar as redes de colaboração com agentes externos, incluindo instituições culturais e locais, para fortalecer o impacto comunitário e diversificar as parcerias do projeto e iii reforçar a integração do bilinguismo como prática pedagógica sistemática, assegurando que seja promovido de forma consistente em todos os contextos escolares, independentemente de suas características iniciais.

Esses pontos podem contribuir para potencializar o impacto do projeto em formações futuras, consolidando os avanços alcançados e promovendo mudanças sustentáveis nas práticas educativas em contextos multiculturais e multilingues nas escolas de fronteira.

Conclusão

Concluímos este texto articulando os resultados das análises efetuadas, destacando as principais aprendizagens, desafios e recomendações identificados, tendo em vista o desenvolvimento do projeto.

Os resultados apresentados demonstram que o PEBIF foi capaz de provocar impactos significativos nas práticas pedagógicas e no fortalecimento das comunidades educativas envolvidas, evidenciando avanços e desafios que podem orientar futuras edições do projeto. A análise dos relatórios reflexivos e dos resultados dos instrumentos de avaliação revelou o potencial transformador da formação, especialmente no tocante aos eixos conceptuais estruturantes interculturalidade e bi/plurilinguismo, ainda que a implementação de práticas pedagógicas por eles orientadas tenha variado entre os contextos, apontando para a necessidade de uma maior apropriação do significado didático destes conceitos.

O trabalho colaborativo e em rede destacou-se como um dos pontos mais valorizados pelos professores, fomentando laços profissionais e pessoais entre os participantes e promovendo um intercâmbio rico de saberes e experiências (ver ainda capítulo 6). Contudo, limitações relacionadas com a barreira linguística e a constituição de uma rede ampliada de agentes externos às escolas indicam a necessidade de estratégias mais robustas de intercompreensão e expansão das parcerias. Já no eixo da prática docente, observou-se um impacto diversificado, com exemplos inspiradores de inovação pedagógica, mas também com menções às dificuldades na transposição da formação teórica para a prática em sala de aula, sugerindo a importância de maior suporte prático.

A difícil conciliação entre a exigência da proposta e outras dimensões da vida profissional, pessoal e familiar foi amplamente referida pelos participantes e é um aspeto a merecer especial atenção em edições futuras

Face ao exposto, o PEBIF confirma-se como uma iniciativa relevante e promissora para a promoção de práticas pedagógicas interculturais e bilíngues, reforçando valores de cidadania, inovação educativa e desenvolvimento profissional e institucional. Para consolidar os avanços alcançados, importa agora, face a estes resultados, fazer um investimento mais direcionado para atividades práticas (projetos de aprendizagem) e fomentar um maior suporte no processo de implementação dessas atividades. Importa ainda investir no fortalecimento de redes de colaboração com outros agentes educativos e parceiros locais, externos à escola, e na sistematização do bilinguismo como prática pedagógica transversal. Deste modo, o projeto poderá ampliar o seu impacto e consolidar a sua contribuição para a construção de comunidades educativas mais integradas, inclusivas e reflexivas nas escolas de fronteira.

Referências bibliográficas

André, J. M. (2005). *Diálogo intercultural, utopia e mestiçagens em tempos de globalização*. Ariadne Editora.

Berger, I. R., Ferreira Martins, V., & Rodrigues, L. F. (2023). Cenas sociolinguísticas de fronteira: dos limites rumo a projetos educacionais transfronteiriços. *Revista Temas e Matizes, 17*(30), 18–48. https://doi.org/10.48075/rtm.v17i29.32729

Bleszynska, K. M. (2008). Constructing intercultural education. *Intercultural Education, 19*(6), 537–545. https://doi.org/10.1080/14675980802568335

Byram, M., & Hu, A. (Eds.). (2013). *Routledge encyclopedia of language teaching and learning*. Routledge.

De Carlo, M. (2019). Introduzione. *EL.LE, 8*(1), 7–14. https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/journals/elle/2019/1/iss-8-1-2019.pdf

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

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). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003036210

Latorre, A. (2004). La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. Editorial Graó.

Matesanz del Barrio, M., Ferreira Martins, V., & Araújo e Sá, M. H. (2023). Proyecto Escuelas Bilingües e Interculturales de Frontera (PEBIF): un proyecto transfronterizo e integrador en la Península Ibérica. *Revista Iberoamericana de Educación, 93*(1), 45–65. https://doi.org/10.35362/rie9315998

Müller de Oliveira, G., & Morello, R. (2019). A fronteira como recurso: o bilinguismo português-espanhol e o Projeto Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira do MERCOSUL (2005–2016). *Revista Iberoamericana de Educación, 81*(1), 53–74. https://doi.org/10.35362/rie8113567

Santos, B. de S. (2008). *Um discurso sobre as ciências*. Cortez.

Schön, D. A. (1995). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação* (pp. 77–91). Publicações Dom Quixote Ltda.

Ulhôa, A., & Araújo e Sá, M. H. (2024). Interações docentes transfronteiriças nas raias entre Portugal e Espanha: Uma experiência de formação contínua a partir do Projeto Escolas Bilíngues e Interculturais de Fronteira (PEBIF). *EduSer, 16*(2). https://doi.org/10.34620/eduser.v16i2.292

Wolf-Farré, P. (2018). El concepto de la biografía lingüística y su aplicación como herramienta lingüística. *Lengua y Habla, 22*, 45–54.

CAPÍTULO 2 |

“Agua sin fronteras”: Una experiencia bilingüe e intercultural en el marco del Proyecto Escuelas Bilingües e Interculturales de Frontera

Gabriel H. Travé González; Francisco de Paula Rodríguez Miranda; Carolina Lourenço-Simões; Marta Medel de Albuquerque; Dário Gomes Guerreiro; Isabel Agostinho; Maria José Silva; Paula Girão; Elisa Isabel Molina Pérez; Virginia Macías Domínguez; Cristian González Jiménez.

Resumen: Enmarcado en la primera edición del “Proyecto Escuelas Bilingües e Interculturales de Frontera” (PEBIF), el estudio de caso que se presenta explora la experiencia formativa del grupo de escuelas espejo de Algarbe-Andalucía en la planificación y desarrollo de la propuesta didáctica “Agua sin fronteras”. Bajo una metodología de investigación-acción, y en el contexto de formación continua del PEBIF, el profesorado de cada grupo de escuelas se embarcó en el diseño e implementación de una propuesta didáctica colaborativa considerando la perspectiva educativa del trabajo por proyectos de corte bilingüe (AICLE) e intercultural. El grupo integró un total de: siete docentes, tres adscritas al “Agrupamento de Escolas de Vila Real de Santo António” (Algarbe) y otras cuatro, distribuidas dos y dos, en los CEIP “Galdames” y “Virgen del Carmen”, en Ayamonte (Huelva); tres formadores de ambos países (uno portugués y dos españoles); un auxiliar de conversación de español en el “Agrupamento de Escolas de Vila Real de Santo António”; y un total 122 alumnos del Primer Ciclo de la Enseñanza Básica (Algarbe) y de la Educación Primaria (Andalucía). La temática adoptada por el grupo se consensuó utilizando criterios como la relevancia sociocultural y su vinculación en los *curricula* de ambos países. De este modo, se seleccionó el agua como objeto de estudio dada la dimensión estratégica del río Guadiana como frontera natural entre los dos países. El estudio de caso propuesto persigue explorar las claves educativas de la experiencia a partir de las representaciones de sus protagonistas. Para ello, se consideran diversos instrumentos de investigación, entre los que se destacan: el proyecto de aprendizaje implementado, los recursos elaborados por los profesores, entrevistas realizadas al equipo docente, cuestionarios direccionados al alumnado y los informes reflexivos redactados por el profesorado. Los resultados revelan la alta satisfacción del alumnado con el proyecto, el avance en el desarrollo profesional del profesorado participante y la constatación de las potencialidades de la intercomprensión entre las lenguas portuguesa y española para el desarrollo de la experiencia. El alumnado tuvo la oportunidad de *crear a través* de esas lenguas, mediante experiencias performativas y prácticas visuales y multimodales; de *crear con* las lenguas, con juegos de lectoescritura; y de *recibir* las lenguas, recurriendo a la intercomprensión. El trabajo colaborativo y el intercambio de conocimientos entre el profesorado fueron esenciales para mitigar posibles desafíos emergentes de la implementación del proyecto. Se constata, así, la viabilidad y pertinencia del desarrollo de procesos formativos transfronterizos orientados al diseño y puesta en práctica de propuestas comunes bilingües e interculturales.

Palabras clave: bilingüismo; interculturalidad; intercomprensión; escuelas de frontera; proyecto de aprendizaje.

Introducción

En el marco de la *Pedagogía de Frontera* (Giroux, 1992; Silva y Almeida, 2019) se sitúa el "Proyecto Escuelas Bilingües e Interculturales de Frontera" (PEBIF), siendo su finalidad desarrollar la cooperación educativa, social y económica de los territorios de frontera a través de la creación de una red de escuelas de calidad, promotora de conocimientos, actitudes y prácticas educativas en el ámbito del bi/plurilingüismo y de la interculturalidad, hacia una ciudadanía comprometida con la continuidad de los estudios y la empleabilidad en ambos países.

En la anualidad 2021-2022, la red estuvo formada por cuatro grupos de escuelas que se encuentran en zonas fronterizas de España y Portugal: El Puente – Bragança; Ciudad Rodrigo – Guarda; Badajoz y Cáceres – Elvas; Vila Real de Santo António – Ayamonte.

En el caso que nos ocupa, Vila Real de Santo António (Algarbe) – Ayamonte (Huelva), participaron un total de siete docentes y un auxiliar de conversación de español. Tres docentes y el auxiliar de conversación se encontraban adscritos al Agrupamento de Escolas de Vila Real de Santo António, en Portugal, y los cuatro docentes restantes a los Centros de Educación Infantil y Primaria (CEIP) Galdames y Virgen del Carmen de Ayamonte (España). Los docentes, acompañados por tres formadores externos, trabajaron juntos en un proceso de diseño, desarrollo y evaluación de una propuesta metodológica y curricular basada en el trabajo por proyectos.

En todo momento, el profesorado trató de tener en cuenta los principios que orientan el PEBIF, como son: (1) la promoción de la inclusión; (2) la valorización de la diversidad lingüística y cultural en la educación; (3) el fomento de la intercomprensión; (4) el desarrollo de prácticas pedagógicas y didácticas bilingües e interculturales; y (5) el refuerzo de la capacitación y la formación continua del profesorado (Araújo e Sá, Matesanz, & Müller, 2019).

Cada proyecto estuvo subordinado a una temática específica elegida por los grupos de escuelas. Los docentes hispanoportugueses del grupo en análisis acordaron que su temática debía ser interesante para el alumnado, relevante socialmente y pertinente a nivel curricular. De esta manera, se decidió que el tema a estudiar fuera el agua, pues se podía implementar un itinerario de actividades motivadoras, ligado a la importancia estratégica que el río Guadiana tiene como frontera natural entre los dos países; valorándose el papel intrínseco del agua en el contexto costero que caracteriza la geografía de la zona y, además, como un objeto de estudio que se encuentra recogido en los *curricula* de ambos países.

1. Diseño de la investigación

Es nuestra intención enfocar la presente investigación destacando la importancia de adoptar un enfoque metodológico abierto y flexible que nos ayude a solventar las dificultades que podemos encontrar en el tratamiento de los datos y de las informaciones surgidas en un entorno natural y en el marco de una investigación colaborativa que, a lo largo de un curso académico, ha tenido una serie de repercusiones en las propias comunidades educativas involucradas.

1.1. Objetivos de la investigación

Esta investigación se adentra en el estudio de una experiencia educativa internacional en la que tres centros educativos se comprometieron a desarrollar una propuesta curricular integrada, sobre la base del trabajo por proyectos.

En este proceso de indagación, se ha involucrado activamente tanto el profesorado participante de la experiencia (interno) como el equipo asesor-formativo (externo), buscando analizar la realidad escolar desde una perspectiva múltiple y compleja que nos permita comprenderla y nos ponga en disposición de mejorarla. De igual modo, es nuestra intención promover el desarrollo de actitudes críticas positivas hacia la integración de experiencias curriculares internacionales en el marco de una mayor interconexión entre los estados iberoamericanos. En este sentido, los objetivos que nos proponemos se presentan de manera organizada en la siguiente tabla de categorías (Tabla 1).

Tabla 1: Tabla de categorías.

CATEGORÍA	CONTENIDO	OBJETIVO
1. Diseño del Proyecto	El proceso de diseño del proyecto desde la colaboración docente	Identificar los aspectos más relevantes del proceso de diseño seguido por el profesorado a partir de la colaboración docente.
2. Itinerario didáctico	El itinerario didáctico del proyecto a partir de la identificación de las actividades	Exponer el itinerario didáctico seguido a partir de la secuenciación de las actividades.
3. Integración e intercomprensión	La integración de las lenguas y la intercomprensión en la experiencia educativa	Reconocer el papel relevante de la integración de las lenguas y la intercomprensión en esta experiencia internacional.

4. Oportunidades y desafíos	Las oportunidades y las dificultades encontradas a lo largo de la experiencia	Destacar las dificultades más relevantes encontradas en el desarrollo de esta experiencia curricular. Reconocer los elementos y factores que influyen positivamente en la implementación de la experiencia educativa.

1.2. Aspectos metodológicos generales

Reconocen Lincoln y Guba (1985) que la investigación cualitativa debe ser replicable y, para ello, necesita dar respuesta a tres condicionantes. Por un lado, la transferibilidad, con respecto a la descripción e interpretación de los datos obtenidos; por otro, la dependencia, relacionado con la estabilidad de los datos recabados; y, finalmente, la confirmabilidad, relativa a la autenticidad y existencia de los datos indicados y que son necesarios para la adecuada interpretación.

Atendiendo a lo anterior, el estudio de caso nos posibilita acercarnos a la realidad educativa transfronteriza, comprendiéndola, describiéndola e interpretándola. No en vano, el estudio de caso, como reconoce Yin (2018), permite realizar una descripción detallada y un análisis muy pormenorizado de determinadas unidades educativas sociales.

Si bien existen diferentes clasificaciones sobre los tipos de estudios de caso (Stake, 1998), para nosotros es apropiado identificarlo a partir de la clasificación proporcionada por Coller (2005). Desde este punto de vista, nuestro estudio de caso es, según su temática, de proceso, pues nos centramos en el análisis del desarrollo de una experiencia educativa; según su alcance, específico, pues nos habilita para conocer un tema concreto; dependiendo de su naturaleza, es único, por su excepcionalidad; derivado del tipo de acontecimiento, el caso es contemporáneo, pues analiza los fenómenos producidos a la misma vez que se producen; según su uso, descriptivo, ya que exploramos un determinado proceso educativo social de aprendizaje de lenguas; y, finalmente, dependiendo del número de casos, único, pues estudiamos un caso específico en el marco de una experiencia integrada e internacional.

Finalmente, debemos indicar que, para enfocar metodológicamente nuestra investigación, hemos planteado una serie de principios, entre los que se encuentran la triangulación, el enfoque progresivo, y revisión por los interesados. Por triangulación entendemos el uso amplio de diferentes fuentes con el fin de evitar el riesgo de la superficialidad de los datos (Lincoln & Guba, 1985). El enfoque progresivo nos permite partir de una visión general inicial y, a través de revisiones sucesivas, obtener una visión más particular (Stake, 1998). El tercer principio sería la negociación y revisión por los interesados. En una investigación

cualitativa, donde interactúan personas, se necesita tomar decisiones dialogadas que pueden ir desde la determinación del nivel de participación y el reparto de responsabilidades hasta la intervención en la redacción final de los informes de investigación. En este sentido, en una investigación como la nuestra, se hace necesario incorporar todos los puntos de vista y las matizaciones que se consideren pertinentes.

1.3. Recogida de datos: instrumentos utilizados

El estudio de caso se ha beneficiado de una variedad de herramientas de investigación, lo que ha permitido el acceso a múltiples fuentes de evidencia y fortalecer, así, la triangulación de los datos (Cohen, Manion & Morrison, 2018; Yin, 2009). Entre los instrumentos utilizados destacan: (1) el proyecto de trabajo; (2) los recursos pedagógico-didácticos; (3) entrevistas al equipo docente; (4) cuestionarios al alumnado; y (5) los informes reflexivos redactados por el profesorado.

Para agilizar y orientar la concepción de los proyectos de aprendizaje, el equipo científico del PEBIF elaboró un guion que entregó a los participantes previamente al desarrollo de los proyectos de aula. En dicho documento se invitaba al profesorado a concretar un título, la problemática a la que se quería responder con el proyecto, su encuadramiento curricular, así como los objetivos y actividades. Los recursos pedagógico-didácticos, como se constatará en el apartado de análisis, son diversificados, desde hojas de trabajo hasta presentaciones digitales que pretendían el desarrollo de los aprendizajes en el ámbito del bi/plurilingüismo y de la interculturalidad de modo integrado en ambos currículos nacionales.

Con la finalidad de identificar y analizar las percepciones de los profesionales participantes en ambos lados de la frontera, se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas (Cohen, Manion & Morrison, 2018) a tres docentes del proyecto, al auxiliar de conversación de español y a una de las responsables de la Administración Educativa española. Las entrevistas se realizaron a través de las plataformas Zoom y Webex, con una duración media de cuarenta minutos, fueron grabadas y, posteriormente, transcritas, bajo el consentimiento de los participantes. Considerando la tipología de entrevista mencionada, se construyó un guion con 8 preguntas de respuesta abierta (Tabla 2), lo que supuso mayor reflexión y libertad de pensamiento de los entrevistados (Patton, 2002). Para la identificación de las entrevistas se seguirá el procedimiento que se detalla a continuación. Entrevista a la maestra del CEIP Virgen del Carmen (España): EMCVCE; entrevista a maestro del CEIP Galdames (España): EMCGE; entrevista a maestra Escuela EB1/JI Manuel Cabanas (Portugal): EMEMCP; entrevista al auxiliar de conversación de español, Escuela EB1/JI Manuel Cabanas (Portugal): EACEMCP y entrevista a la responsable de la Administración Educativa (España): ERAEE. Se ha optado por respetar el idioma original de cada una de las entrevistas, confiriéndole así un carácter bilingüe al propio desarrollo del estudio.

Tabla 2: Guion de la entrevista.

1. ¿Qué aspectos destacaría de la planificación del proyecto “Aguas sin fronteras”?
2. ¿Qué tipo de actividades se realizaron? Aporte información acerca de cada una de las actividades del proyecto.
3. ¿Cómo se llevó a cabo la evaluación?
4. ¿Qué papel tuvieron ambas lenguas y culturas en el proyecto?
5. ¿En qué medida observó ejemplos de intercomprensión entre el alumnado?
6. ¿En qué medida la formación ha incidido en la mejora de su práctica profesional?
7. ¿Cuáles fueron las principales dificultades experimentadas?
8. ¿Qué elementos facilitadores ayudaron al desarrollo del proyecto?

Los cuestionarios al alumnado fueron distribuidos en la última sesión de implementación del PEBIF, al objeto de conocer su valoración con relación a las dimensiones lingüísticas e interculturales derivadas de la experiencia. El cuestionario, elaborado por el equipo de coordinación del PEBIF, se constituye por 8 afirmaciones a las que el alumnado debía corresponder con uno de los cuatro emojis representados que expresan su sentimiento respecto al enunciado . Se obtuvieron 75 respuestas por parte del alumnado, esto es un 61.5% del total de 122 participantes. Los ítems del cuestionario se presentan conjuntamente con los resultados en la Tabla 6.

Una vez implementado el proyecto de aula, el equipo docente de ambos países rellenó un informe de evaluación final del proyecto en la que daba respuesta a una serie de preguntas relacionadas con el desarrollo e impacto percibido del proyecto (Tabla 3).

Tabla 3: Muestra del guion del informe de evaluación

• ¿Qué proyectos y/o actividades se promovieron para que el alumnado se interesara por conocer y experimentar la cultura del otro (por ejemplo, contacto con Portugal)? • ¿Qué oportunidades se crearon para fomentar el desarrollo de actitudes de respeto, curiosidad y apertura hacia la Lengua y la Cultura Portuguesa? • ¿Cuáles son los principales aprendizajes desarrollados por el alumnado (ej. inclusión, comunicación, valoración de la interculturalidad, atención a la diversidad...)? • ¿Cuáles son las principales dificultades expresadas por el alumnado?

2. Análisis del Contexto

2.1. Las localidades: Ayamonte y Vila Real de Santo António

Ayamonte es un municipio y ciudad de la provincia de Huelva, en la Comunidad Autónoma de Andalucía (España), situado en la frontera con Portugal, junto a la desembocadura del río Guadiana. Compuesto por varios núcleos poblacionales: Ayamonte (el más poblado y que da nombre al pueblo), las pedanías Punta del Moral, Isla Canela y Pozo del Camino. Presenta una extensión de terreno considerable (141.29 km²), destinada a cultivos de regadío y secano, posee espacios forestales y el paraje natural protegido por la Junta de Andalucía “Marismas de Isla Cristina”.

Vila Real de Santo António es un municipio y ciudad perteneciente al distrito de Faro, en la región del Algarbe (Portugal), situado en la frontera con España y, de igual modo, junto a la desembocadura del río Guadiana. Compuesto por tres núcleos poblacionales: Vila Real de Santo António (con mayor población y que da nombre al pueblo), y las pedanías Vila Nova de Cacela y Monte Gordo. Con 61.25 km², la mayor parte del terreno está dedicado al cultivo de secano y arboleda, poseyendo significativos espacios forestales y humedales, así como la reserva natural “Marismas de Castro Marim y Vila Real de Santo António”, en la zona circundante al estuario del río Guadiana.

Ayamonte está situado a 41km de la capital onubense y a unos 64km de la capital del Algarbe (Faro). Mientras que Vila Real de Santo António se sitúa a 62.8km de Faro y a 59.8km de Huelva capital. Como vemos, son distancias relativamente cortas entre los municipios y sus capitales de provincia y/o distrito. Además, la distancia por carretera, pasando por el Puente Internacional del Guadiana, entre los dos municipios es de 14.5 km, mientras que, por Ferry, apenas se tarda 10 minutos.

Ambas localidades poseen una actividad empresarial diversificada y muy relevante en diferentes sectores, siendo los más relevantes el agrícola, pesquero, turístico, inmobiliario y comercial. Estamos ante municipios con una ubicación especial tanto por su situación geográfica como por las comunicaciones que se mantienen con otras poblaciones cercanas y el trasiego constante de portugueses y españoles que visitan indistintamente las localidades, intercambio que se acrecienta en la temporada estival con el aumento de las visitas foráneas. En este sentido, Ayamonte está situado entre los municipios más poblados de la provincia de Huelva, con casi 22000 habitantes, presentando una densidad poblacional de 153.77 hab/km², mientras que Vila Real de Santo António presenta una población casi cercana a los 19 mil habitantes, con una densidad poblacional de 308.97 hab/km².

Los municipios no presentan necesidades en cuanto al número de centros educativos. En Ayamonte, encontramos 12 centros de Infantil, 5 escuelas de Primaria, además de 2 Institutos de Educación Secundaria. Y en Vila Real de Santo António, existen 8 centros de infantil, 9 escuelas de Enseñanza Básica (E.B.) de 1er. Ciclo, 3 escuelas de E.B. con el 2.º y 3er. Ciclos y 1 centro educativo de Enseñanza Secundaria.

2.2. Los centros educativos (EB1/JI Manuel Cabanas, CEIP Galdames, CEIP Virgen del Carmen)

La escuela EB1/JI Manuel Cabanas está integrada por el Jardín de infancia (etapa de Educación Infantil), con tres aulas, una sala de actividades diversas, otra sala de almacén de materiales pedagógicos, una sala del profesorado, y aseos; y la Educación Básica de primer ciclo está compuesta por cuatro aulas, una sala polivalente y otra sala pequeña para reuniones, además de los aseos. Los espacios de recreo están compartidos pero diferenciados. El número de alumnos y alumnas en Educación infantil es de 44 y unos 80 en el primer ciclo de Enseñanza Básica. El alumnado proviene, en su mayoría, de familias con una situación laboral precaria, marcada por la estacionalidad. El claustro está compuesto por 10 docentes.

El CEIP Galdames agrupa el segundo ciclo de Educación Infantil y la etapa de Educación Primaria con una sola línea. El colegio presenta un único edificio con dos plantas y otras dos entreplantas, estando los dos patios diferenciados, uno para cada etapa. El número de alumnos y alumnas, en la actualidad, es de unos 230 entre Infantil y Primaria. La plantilla docente está compuesta por 2 maestros y 13 maestras. Siendo la mitad del claustro definitivo. Las familias del CEIP Galdames presentan un nivel socioeconómico y cultural medio.

El CEIP Virgen del Carmen, al igual que en el centro anterior, presenta una línea tanto en Educación Infantil como en Educación Primaria, con una baja ratio, teniendo, actualmente, una media de 15 alumnos/as por unidad. El colegio se compone de tres edificios con un patio central. En los últimos años, el alumnado ha ido aumentado hasta llegar a superar los 130 niños y niñas. El claustro docente está compuesto por 15 profesionales de los que 2 son hombres y 13 mujeres. Las familias del CEIP Virgen del Carmen presentan un buen nivel económico que no se traduce en un alto nivel cultural, existiendo algunas carencias en este sentido.

3. El profesorado participante en la experiencia

En cuanto a la participación de las distintas escuelas en la experiencia PEBIF, esta fue limitada, no integró a la totalidad de los centros educativos, pero, para nosotros, era importante gestionar bien esta primera tentativa innovadora. En este sentido, en nuestro caso, englobó las siguientes aulas: de la Escuela Básica 1 Manuel Cabanas (2 aulas, una de 2.º y otra de 3.º de Enseñanza Básica) y, por la parte española, de los CEIP Galdames y Virgen del Carmen (2 aulas de 4.º de Educación Primaria, una de cada centro). En total, 5 docentes (siendo 2 docentes en España y 3 en Portugal), además de un asistente de idioma español, en Portugal (Tabla 4).

Tabla 4: Caracterización del profesorado participante.

	Docente 1 España	Docente 2 España	Docente 3 Portugal	Docente 4 Portugal	Docente 5 Portugal	Directora ceip virgen del carmen	Directora ceip galdames
Curso	4.º EP	4.º EP	7.º y 8.º EB	3.º EB	2.º EB	Especialidad música	5.º EP
Años de docencia	2	25	20	27	28	20	19
Responsabilidades	Tutora de 4.º Especialista de portugués Docente de ciencias naturales y sociales en 5.º de EP.	Tutor de 4.º y especialista de portugués en 3.º y 4.º de EP	Profesora de Español LE Tutora del Asistente de Lengua Española Coordinadora del PEBIF.	Profesora titular del grupo de 3.º EB	Profesora titular del grupo de 2.º EB	Directora Especialidad música	Directora Tutoría 5.º EP Coord. STEAM
Especialidad de magisterio	Grado en Educación Infantil	Grado en Educación Primaria	Lenguas y Literaturas Modernas (Estudios Portugueses y Españoles)	Grado en Educación Primaria Licenciatura en Apoyos Educativos	Licenciatura (ramo educacional)- profesores de 1.º ciclo de EB Curso de Complemento de Formación Científica e Pedagógica (Variante de Profesores do EB – 1.º Ciclo)	Educación Musical	Lengua Extranjera (Inglés)

4. Análisis categorial de los datos

Procedemos al análisis de contenido (categorial) (Bardin, 2002) de los datos obtenidos. Por consiguiente, creamos cuatro categorías, definidas a priori, a saber: (1) el proceso de diseño del proyecto: un marco común para la colaboración docente; (2) un recorrido por el itinerario didáctico del proyecto; (3) la integración de las lenguas y la intercomprensión; y (4) oportunidades y desafíos de un proyecto de colaboración docente supranacional.

4.1. El proceso de diseño del proyecto: un marco común para la colaboración docente

La estructuración del PEBIF tiene como referente el modelo de investigación-acción-formación, permitiendo que el profesorado participante se familiarizara con los ejes del proyecto (interculturalidad, intercomprensión y bilingüismo) de forma previa al proceso de diseño del proyecto didáctico concreto: “Tuvimos una formación previa para preparar el trabajo de planificación con el equipo de docentes de nuestra zona” (EMCGE). La planificación del proyecto se realizó de forma colegiada a partir de reuniones de trabajo en las que participó el equipo docente al completo, dando lugar a un “projeto real, muito exequível, com as atividades pensadas sempre tendo em consideração os documentos orientadores

de ambos os países... e onde se encontravam as atividades para que elas fossem feitas quer dentro, quer fora na sala de aula, porque consideramos que o ensino tem de ir mais além das quatro paredes da sala e que, só assim, faz sentido, em contexto real...” (EMEMCP).

Las sesiones, de tres horas de duración aproximadamente, se realizaron entre los meses de octubre de 2021 y abril de 2022. Durante el proceso de diseño se compartieron ideas, propuestas y sugerencias “tanto entre os docentes de ambos os lados da fronteira como, também, com os formadores” (EMEMCP), conformando la planificación del proyecto en función de un itinerario de actividades flexible: “Estábamos muy motivados. Nos dedicamos a poner actividades como si no hubiera un mañana, teniendo en cuenta el tiempo que teníamos para su desarrollo” (EMCVCE).

La responsable de la Administración Educativa española pone en valor la consolidación del equipo de trabajo: “Las personas que estuvimos presentes en el desarrollo del proyecto de forma puntual pudimos ver una evolución muy positiva, de ser un equipo claramente dividido por docentes que pertenecían a centros educativos distintos a encontrarte en un momento con un miniclaustro de docentes que pertenecían a un mismo centro virtual donde estaban trabajando en un mismo proyecto” (ERAEE).

El proceso de diseño realizado de forma colectiva demandó la realización de esfuerzos complementarios para el diseño de los materiales curriculares y la gestión de las actividades programadas: “No era solo el trabajo de planificación, también había que organizar las actividades, las fichas (...) todo eso era tiempo que teníamos que dedicar fuera de nuestro horario laboral” (EMCVCE). A este respecto, se ilustra cómo el diseño de propuestas de corte innovador y experiencial se acompaña de una intensificación de tareas: “por ejemplo, para la planificación de las salidas, es necesario contactar con el centro al que se va a ir, gestionar los autobuses, burocracia que se añade a lo que se va planificando” (EMCVCE).

No obstante, la constitución de un equipo de trabajo bien coordinado fomentó la creación de apoyos internos y contrapesos, facilitando el desarrollo de las tareas y responsabilidades derivadas del proyecto: “Poder trabajar y coordinarnos con otros compañeros y compañeras de otros centros y de otro país ha sido muy positivo” (EMCVCE). Gracias a los diferentes elementos facilitadores, la satisfacción de los docentes con el proceso de planificación es manifiesta: “El trabajo fue muy colaborativo y bastante provechoso. Diseñamos actividades bien planificadas que conseguimos llevarlas a la práctica” (EMCGE).

En suma, se evidencia que el proceso de planificación colaborativa permitió al profesorado un marco común de trabajo y reflexión como antesala a su desarrollo y evaluación en las diferentes aulas a ambos lados de la frontera.

4.2. Un recorrido por el itinerario didáctico del proyecto

La concreción del itinerario didáctico del proyecto se articuló a partir de principios inclusivos enmarcados en la perspectiva educativa de Trabajo por Proyectos. En la Tabla 5, se presenta el itinerario de actividades realizadas y sus objetivos correspondientes.

Tabla 5: Itinerario de actividades y objetivos didácticos

Actividad	Objetivo
1. Presentación del proyecto, lluvia de ideas y diseño del logotipo	Iniciar la intercomprensión de saberes sobre el agua.
2. El ciclo del agua	Desarrollar el conocimiento acerca del ciclo del agua a través de la creación de modelos representativos.
3. Visita de estudio a Fonte Santa (tipos de agricultura) Visita de estudio a la acuicultura	Aprender sobre los usos del agua, su papel para la actividad humana y su impacto en el medio.
4. Carta europea del agua	Sensibilizar sobre los deberes y obligaciones relacionados con el uso del agua, interpretar un documento legal en un idioma extranjero.
5. Excursión a la playa de Manta Rota, Isla Canela y Ria Formosa/ Entrevista a un marinero (miembro de la comunidad educativa)	Reconocer la interacción entre el ser humano y la naturaleza, valorando las conductas de defensa del medio ambiente.
6. Maneras de ahorrar agua en nuestro hogar	Sensibilizar sobre el ahorro del agua como un recurso vital, finito, vulnerable y escaso.
7. Actividades artísticas - artistas que usaron el agua como inspiración	Reconocer la importancia del agua en diferentes tipos de arte, potenciando la dimensión artística.
8. Juegos de lectura - Proverbios	Reconocer la importancia de los refranes relacionados con el agua en el contexto social y personal.
9. Profesiones relacionadas con el agua	Identificar profesiones relacionadas con el agua y su importancia para el desarrollo sostenible, estableciendo relaciones entre el pasado y el presente.
10. Práctica de deportes acuáticos	Fomentar la práctica de deportes acuáticos, así como la adopción de hábitos saludables.
11. Reunión final: intercambio	Fomentar la interculturalidad, la intercomprensión y el plurilingüismo, desarrollados durante el transcurso del proyecto, a partir de un intercambio educativo
12. Autoevaluación	Autoevaluarse en relación con los conocimientos adquiridos a lo largo del proyecto, utilizando las TIC.

Nota: Información extraída del proyecto de trabajo diseñado por el equipo docente.

Actividad 1. Presentación del proyecto y diseño del logotipo

La primera actividad consistió en la presentación del proyecto, la realización de una lluvia de ideas y la creación del logotipo (Figura 1). El proyecto se presentó a partir de una comunicación con apoyo digital por parte de los docentes. Seguidamente, se realizó una lluvia de ideas y se expusieron los conocimientos previos y los intereses acerca de la temática: "La actividad perseguía conocer las ideas previas del alumnado sobre el agua. Tuvimos un pequeño debate en clase, el alumnado expresó sus ideas, pensamientos… Cada alumno-a hizo un pequeño relato sobre el agua" (EMCGE).

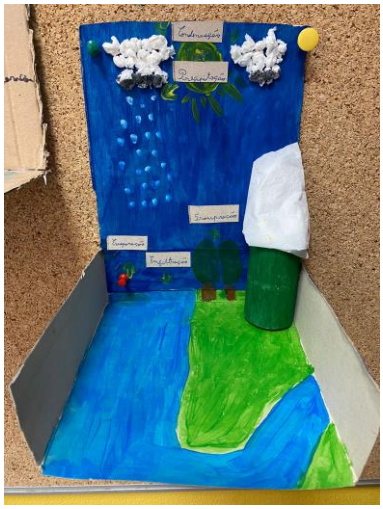
Figura 1: Logotipo conjunto del proyecto "Aguas sin fronteras"

El alumnado creó una imagen simbólica del proyecto y presentó sugerencias para posibles títulos. La elección del nombre del logotipo y del proyecto se llevó a cabo en cada aula, con la participación del alumnado y sus familias, utilizando la aplicación Quizziz®. Como hemos indicado, la elección fue "alargada a toda a comunidade escolar, de ambos os lados da fronteira. Nós levámos as propostas, elas foram votadas nas respetivas turmas e levámos os vencedores à proposta final e essa votação através das novas tecnologias, foi colocada ao dispor de toda a comunidade escolar, portuguesa e espanhola" (EMEMCP).

Actividad 2. El ciclo del agua

La actividad 2 consistió en el conocimiento del ciclo del agua. En el aula abordaron las dimensiones conceptuales utilizando ambas lenguas: "En clase vimos videos acerca del ciclo del agua en castellano y en portugués" (EMCVCE). Ciertamente, no solo esta, si no que "todas as atividades foram apresentadas de forma bilingue, tanto para os alunos como na planificação dos documentos dos docentes" (EACEMCP).

Figura 2: Maqueta del ciclo del agua realizada con materiales reciclados



Una vez sentadas las bases, se propuso el diseño de modelos para representar el ciclo del agua (Figura 2). Dependiendo de las aulas, se realizaron maquetas individuales o por equipos. En el caso del CEIP Virgen del Carmen el alumnado se organizó en equipos y creó sus propias maquetas con ayuda de las familias. De igual modo, en el caso de las escuelas portuguesas: "o objetivo era que as famílias participassem na construção destas maquetes do ciclo da água" (EMEMCP).

Una vez realizadas las maquetas, el alumnado las presentó en el aula utilizando el español y el portugués:

Mi alumnado hizo unas maquetas muy trabajadas y las presentaron en su gran mayoría en español, pero cuando se referían a los conceptos clave, por ejemplo, el de evaporación, sí se utilizaban os términos portugueses, además de otras palabras relacionadas con la temática" (EMCVCE).

Actividad 3. Visitas de estudio a Fonte Santa y a centro de acuicultura

La tercera actividad del proyecto representaba la toma de contacto del alumnado con el medio a partir de la realización de salidas de investigación en los entornos próximos a sus centros. De este modo, aunque las diferentes escuelas se encontraban localizadas en una misma zona geográfica, sus realidades contextuales específicas eran diferentes. Mientras que las escuelas situadas en España realizaron una visita de investigación a un centro de acuicultura ubicado en los márgenes del río Guadiana en la localidad de Ayamonte (Figura 3), la escuela portuguesa salió al entorno para visitar una huerta cercana al centro educativo.

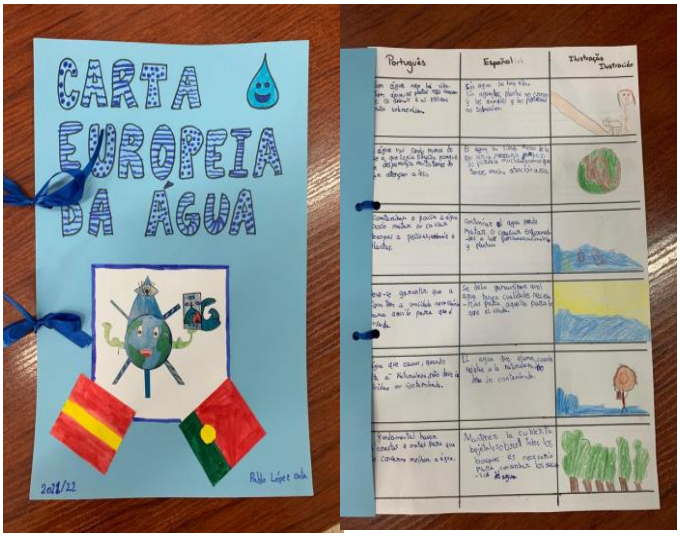
Figura 3: Visita al centro de acuicultura en Ayamonte (España)

Como explica uno de los docentes: “La visita perseguía que el alumnado tomara consciencia de la biodiversidad existente en su localidad, conocer los seres vivos, desarrollar actitudes responsables en torno a la naturaleza” (EMCGE). El mismo docente detalla que, previo al desarrollo de la visita, se realizaron tareas preparatorias en el aula: “hicimos un trabajo previo para que conocieran el espacio y el vocabulario necesario”. Una vez en el centro de acuicultura, se cumplimentó un cuaderno de campo y, ya en el aula, se hizo “una puesta en común de los aspectos que más le habían llamado la atención” (EMCVCE). En el caso del Agrupamento de Escolas de Vila Real de Santo António se realizó una salida didáctica a huertas del entorno cercano en la que el alumnado conoció de primera mano los oficios tradicionales relacionados con el uso del agua y “permitiu-lhes contactar com diferentes tipos de agricultura, hortaliças, árvores de grupos, etc., para além de conhecerem e experimentarem o uso de diferentes ferramentas usadas para o trabalho agrícola” (EMEMCP) (Figura 4).

Figura 4: Salida de investigación para conocer los oficios relacionados con el agua.

Actividad 4. Carta europea del agua

Figura 5: Ejemplar de la carta europea del agua realizada por uno de los alumnos españoles.



La actividad partió de la necesidad de que el alumnado tomara consciencia de la importancia del agua como recurso natural a partir de la explotación de la carta Europea del Agua: “Con la actividad perseguíamos que el alumnado entendiera la importancia de la temática a partir de un documento oficial adaptado” (EMCVCE) (Figura 5). La actividad se articuló a través del tratamiento bilingüe de los principios recogidos en el documento realizando una producción individual con la adaptación de los mensajes en las dos

lenguas: “Hicieron un dibujo alusivo a cada uno de los principios” (EMCVCE). Una vez el alumnado había tomado contacto con el contenido del documento y generado su propia producción “visitó otra de las clases del centro para explicarle lo que habían aprendido acerca de la carta” (EMCGE).

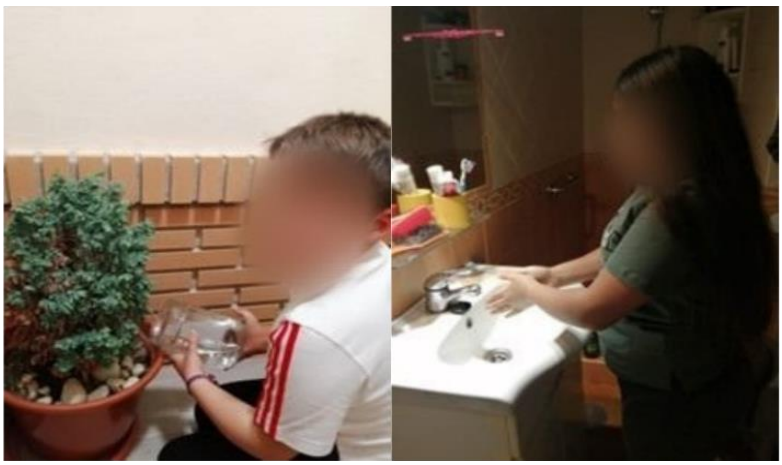
Actividad 5. Excursión a la playa de Manta Rota, Isla Canela y Ria Formosa

Otras actividades realizadas en el contexto real fueron “as saídas à praia, as conversas com pescadores, etc.” (EMEMCP), persiguiéndose la reflexión del alumnado acerca de la interacción entre el ser humano y la naturaleza, así despertar su consciencia ambiental a partir de la valoración de conductas de defensa del medio ambiente. En el caso del CEIP Virgen del Carmen de Punta del Moral, se realizó un paseo didáctico por las inmediaciones del centro: “Fuimos a dar una vuelta a la zona de la playa que rodea al centro, estuvimos viendo los barcos, observamos y hablamos sobre la contaminación que hay y también hicieron una ficha en la misma salida” (EMCVCE).

Actividad 6. Maneras de ahorrar agua en nuestro hogar

La actividad se centró en el análisis de las estrategias para el ahorro de agua. Para ello, el profesorado propuso al alumnado el reto de identificar diferentes estrategias: “En esta actividad les propuse que me dieran ideas de cómo poder ahorrar agua en sus casas y en otros espacios. Les pedí fotos y aportaron diferentes ideas” (EMCVCE), entre ellas: lavar el coche con un cubo de agua, reutilizar el agua fría que sale en el principio de la ducha para regar las plantas, lavar los platos llenando la pila (Figura 6).

Figura 6: Alumnado presentando sus estrategias para el ahorro de agua.



También reflexionaron sobre “Como podíamos poupar água no nosso dia-a-dia? E os alunos fizeram uma coleção com formas de conservação da água. Estas formas de conservar a água deram lugar a pequenos alfinetes que levaram para casa e distribuíram pelas suas famílias” (EMEMCP). Además, en el desarrollo de la actividad en el aula se elaboraron murales con mensajes en ambas lenguas y con sus respectivas fotos: “Tenían que escribir y decir el mensaje en portugués. Les escribí las frases a ordenador y les imprimí las fotos y las pegaron en un mural y se expusieron en el centro” (EMCVCE).

Actividad 7. "Somos compositores". Actividades artísticas - artistas que usaron el agua como inspiración

La siguiente actividad perseguía que el alumnado entrara en contacto con el mundo del arte a partir del acercamiento a artistas que han utilizado el agua como fuente de inspiración: "como se representa a água na literatura, na música, na pintura…? Eles próprios foram capazes de pintar utilizando não só aquarelas como também outros elementos relacionados com a água" (EMEMCP). Así pues: "En esta actividad trabajamos sobre cómo los artistas se inspiran en el agua para realizar sus obras. Vimos diferentes imágenes de obras ubicadas en el contexto, como una escultura de un pez hecho con botellas de plástico, que además servía para concienciar sobre la contaminación de los océanos" (EMCVCE).

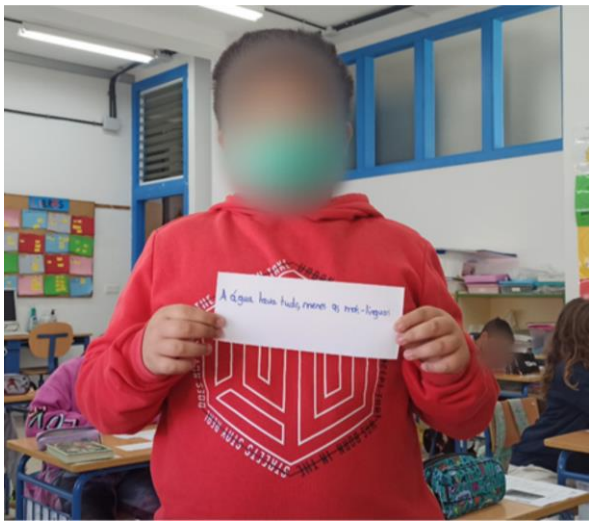
Figura 7: Acuarela realizada por el alumnado en torno a la temática del agua.

Tras la presentación digital, que incluía ejemplos de obras de diversos géneros de autores tanto portugueses como españoles, el alumnado se convirtió en artistas elaborando sus propias producciones con acuarela: "hicimos un pequeño mural alusivo con los dibujos del alumnado con acuarela" (EMCGE) (Figura 7).

Actividad 8. Juegos de lectura – Proverbios

En esta actividad se trabajaron refranes y proverbios de ambos países en torno al agua. Tal y como señala la maestra la "actividad les gustó mucho porque, relacionados con el agua, hay muchos proverbios graciosos" EMCVCE) (Figura 8). Una de las actividades de lengua "mais interessantes e divertidas para os alunos foi aprofundar conhecimentos de

Figura 8. *Alumno mostrando uno de los proverbios en portugués*



provérbios e expressões idiomáticas relacionados com a água e que se utilizam de ambos os lados da raia" (EMEMCP).

Además del conocimiento de refranes existentes, se realizó un taller de nuevos refranes y proverbios, que, al tiempo, sirvió para generar textos que serían utilizados para la creación de una canción del proyecto: "Se elaboraron pequeñas rimas y se trabajaron proverbios relacionados con el agua, practicando las destrezas orales y escritas. Parte de esos textos se utilizaron para elaborar la canción del proyecto" (Entrevista maestro CEIP Galdames, España).

Actividad 9. Profesiones relacionadas con el agua

La actividad se propuso como objetivo principal que el alumnado identificara profesiones relacionadas con el agua y su importancia para el desarrollo sostenible. En el caso del CEIP Galdames se realizó la visita de un familiar, realizándose una entrevista en el aula: "Nos visitó el padre de un alumno que es marinero y le hicimos una entrevista" (EMCGE) (Figura 9).

Figura 9: Entrevista a un familiar marinero

La actividad permitió que el alumnado conociera diferentes dimensiones relacionadas con el oficio de marinero: "cómo manejar un barco en alta mar, las técnicas de pesca, la variedad de peces, la inmensidad del océano y cómo saber dónde se encuentran los peces", así como y la realidad de la contaminación de los océanos "la cantidad de basura que se encuentra en el mar y que muchas veces ellos mismos recogen basura que se encuentran flotando" (EMCGE). De esa forma, el alumnado pudo acceder a "experienciação de profissões antigas relacionadas com a água. As crianças puderam viver na primeira pessoa como se faziam as coisas há uns anos" (EMEMCP).

Actividad 10. Práctica de deportes acuáticos

La práctica de deportes náuticos fue una actividad desarrollada de forma independiente por las escuelas EB1/JI Manuel Cabanas y el CEIP Virgen del Carmen de Punta del Moral. Se desarrollaron actividades de piragüismo y vela. "Também puderam praticar desportos náuticos, como a vela e a canoagem, em associação com entidades externas. Nós aquí temos o rio e uma entidade que colabora diretamente com a escola" (EMEMCP). (Figura 10).

Figura 10: Alumnado practicando deportes náuticos.

Actividad 11. Reunión final – Intercambio

Como actividad de conclusión del proyecto se organizó un encuentro a modo de convivencia con todo el alumnado participante, celebrándose en la escuela EB1 Manuel Cabanas (Portugal) (Figura 11). Previamente al encuentro se repasaron diferentes estructuras comunicativas básicas en las respectivas lenguas extranjeras. Además, cada alumno-a elaboró "una tarjetita para presentarse el día del intercambio en Portugal" (EMCVCE).

La actividad consistió en el desarrollo de una gincana para la que se conformaron equipos internacionales, lo que permitió al profesorado y alumnado ser conscientes de que "no había diferencia entre nuestro alumnado a ambos lados de la frontera" (EMCGE). En realidad, "este, era, sem dúvida, o evento mais aguardado por todos. Contactaram com essas crianças que, durante meses, sabiam que existiam e com quem intercambiavam trabalhos... Puderam praticar jogos tradicionais, alguns deles relacionados com a água, e conviveram, conheceram-se e puseram em prática tudo o que tinham aprendido" (EMEMCP).

Figura 11: Alumnado realizando las actividades de la gincana en el encuentro.

Actividad 12. La evaluación y sus instrumentos: el cuestionario de autoevaluación

La evaluación forma parte de los elementos indispensables de cualquier propuesta didáctica y curricular. En este sentido, la experiencia se evaluó utilizando diferentes instrumentos de recogida de información: "a avaliação foi uma tarefa simples, uma vez que todas as atividades estavam enquadradas nas aprendizagens curriculares, ou seja, aplicámos o documento de avaliação pedagógica que temos no nosso agrupamento de escolas através de rubricas avaliação" (EMEMCP).

Además, como parte de las técnicas y procedimientos para la evaluación de la participación del alumnado en el proyecto EBIF, se incluyó una actividad expresa de autoevaluación. Para la profesora portuguesa: "a melhor avaliação vem deles, não vem dos pais, dos colegas docentes, vem deles e da relação que tenho com eles e que estabeleço com eles. Para mim, não são números nem peças de um jogo de tabuleiro. Não! São crianças com as suas individualidades, com as suas dificuldades, com as suas potencialidades, com as suas características" (EMEMCP).

Asimismo, se utilizó un cuestionario para recoger la opinión del alumnado acerca de la experiencia, que se administró debidamente traducido en las distintas aulas y de cuyos resultados presentamos una muestra (Tabla 6):

Tabla 6: Respuestas del alumnado al cuestionario de autoevaluación en el proyecto EBIF.

N.º	Ítems				
1	Gosto de aprender Espanhol. Me gusta aprender portugués.	38 P 20E	1P 14E	-P 1E	1P -E
2	Acho importante aprender Espanhol. Pienso que es importante aprender portugués.	33 P 20E	7P 14E	-P 1E	-P E
3	Gostaria/Gostei de conhecer amigos espanhóis. Me gustaría/Me gustó conocer amigos portugueses.	28 P 14E	9P 16E	2P 4E	1P 1E
4	Já sei onde fica Espanha. Ya sé dónde está Portugal.	30P 32E	7P 1E	1P 1E	2P 1E
5	Já sei que há muitos países onde se fala espanhol. Ya sé que hay muchos países donde se habla portugués.	27P 26E	7P 5E	1P 4E	5P -E
6	Já conheço a bandeira. Ya conozco su bandera.	34P 34E	3P 1E	1P -E	2P -E
7	Já conheço o hino. Ya conozco su himno.	20P 6E	8P 5E	7P 8E	5P 16E
8	Já sei dizer umas palavras em espanhol. Ya sé decir algunas palabras en portugués.	33P 30E	2P 2E	2P 2E	3P -E

Tal y como se desprende de los resultados, el alumnado valoró la experiencia de aprendizaje de la lengua extranjera con alta satisfacción (ítem 1), al tiempo que consideró importante o muy importante el aprendizaje de la lengua (ítem 2). De forma similar, se mostró muy satisfecho con la posibilidad de hacer amigos en el país vecino (ítem 3). Destaca la consecución de hitos de aprendizaje en las respectivas lenguas en referencia a localizar el país (ítem 4), identificar otros países en los que se usa la lengua extranjera (ítem 5), conocer su bandera (ítem 6), himno (ítem 7) y algunas palabras en dicha lengua (ítem 8).

4.3. La integración de las lenguas y la intercomprensión

La propuesta didáctica “Aguas sin fronteras” perseguía la finalidad de que ambas lenguas favorecieran el aprendizaje de los contenidos curriculares. Para ello, se adaptó el tratamiento de las actividades propuestas en el itinerario. El profesorado seleccionó determinados contenidos que permitían un mejor tratamiento de las lenguas: “Las actividades en sí potenciaron el uso de las dos lenguas, incentivando al alumnado para su uso. El proyecto supuso una motivación extra” (EMCGE).

El profesorado era consciente de la necesidad de hacer un tratamiento más detenido de determinadas dimensiones de la lengua extranjera, considerando la dificultad que entrañan ciertos fonemas de la lengua portuguesa en este caso: "Las dificultades fonéticas las trabajamos de forma específica, por ejemplo, la ñ, pues son dos nn, entonces cuando hay palabras que llevan esa dificultad se trabaja de forma localizada, escribiéndoles también cómo se pronuncia" (EMCVCE).

Las lenguas y culturas portuguesa y española recibieron un tratamiento, por el que "foram sempre o elemento central, ou seja, nós pretendemos sempre, e não foi ensinar aqueles elementos estereotipados... Vamos ensiná-los no âmbito da realidade. Num contexto real, num contexto bilíngue, de intercompreensão... é isso que se quer. Não vamos limitar-nos a traduzir isto ou aquilo. Não! Vamos ensiná-los em contexto. Todas as atividades foram sempre pensadas em simultâneo, nas duas línguas e tendo por base as duas culturas e o respeito pelas mesmas" (EMEMCP).

Así, la realidad del español y del portugués como lenguas emparentadas favoreció los procesos de intercomprensión al posibilitar que el alumnado comprenda la lengua en diferentes grados y también pueda ser potencialmente comprendido en la propia. Los docentes manifiestan las ventajas que la intercomprensión ofrece a un alumnado que ha sido expuesto durante solo dos cursos al aprendizaje formal del idioma: "Cuando hablo en clase en portugués me suelen entender bastante bien, a menos que sean conceptos de mayor complejidad que hay que trabajarlos más" (EMCVCE).

Además, en el contexto de intercomprensión, "no solo entraban los estudiantes, sino también los docentes del primer Ciclo, que no dominaban el idioma. Terminaron siendo dos estudiantes más, en muchos contextos. Creo que siempre hubo entendimiento mutuo a lo largo de todas las actividades" y profundizando en la intercomprensión, "foi visível em todo o processo, em todas as atividades e acho que o encontro final foi exemplo claro desse contexto. Eles, sem se conhecerem, sem nunca se terem visto, estabeleceram ali uma comunicação em que um perguntava, outro respondia. Eles conseguiram comunicar perfeitamente nas duas línguas, que viram que eram semelhantes, não só em muitos aspetos linguísticos, mas também culturais" (EMEMCP).

El análisis de la diferente respuesta del alumnado a la nueva lengua evidencia tres niveles diferenciados, tal y como lo conceptualiza el auxiliar de conversación: "El primer tipo lo consideraría como "exploradores", siempre estaban motivados por aprender y tenían una motivación intrínseca, aunque no llegara a serlo del todo. Había otro tipo de alumnos que estaban también motivados, pero no empleaban tanto el español y un tercer grupo minoritario que era más reacio" (EAC).

4.4. Oportunidades y desafíos de un proyecto de colaboración docente supranacional

El diseño y desarrollo del proyecto de aula representó la última fase de un proceso formativo y de trabajo en equipo que se desarrolló durante todo el curso escolar. De tal modo, el equipo docente fue partícipe de una gran diversidad de dinámicas y protagonista de múltiples tareas y actuaciones a lo largo del proceso para la que empleó importantes dosis de tiempo y esfuerzo, y para la que movilizó sus competencias. Considerando el grado de implicación y trabajo del profesorado participante se realiza un acercamiento a sus representaciones acerca de las dificultades encontradas en el proceso, los aspectos considerados como facilitadores y los logros alcanzados.

4.4.1. Acerca de las dificultades

Atendiendo a las principales dificultades percibidas por el profesorado participante es preciso mencionar la exigente dedicación de tiempo empleado en todo el proceso: “a primeira dificuldade foi, sem dúvida, o tempo. Tínhamos a formação programada, mas ultrapassou as horas e os dias planeados” (EMEMCP).

Esta misma apreciación es compartida por el resto de docentes entrevistados, quienes describen la multiplicidad de tareas a realizar: “la falta de tiempo fue la principal dificultad. Porque además de las reuniones de coordinación de 3 horas que teníamos los jueves teníamos que dedicar más tiempo en otros momentos para continuar la planificación, la elaboración de los materiales” (EMCVCE).

No obstante, es interesante poner de relieve que una vez situados en la fase de diseño del proyecto de aula el profesorado continuó añadiendo actividades al diseño previsto, de forma que el proyecto terminó excediendo las las dimensiones previstas, como así relata una de las docentes: “tínhamos o nosso projeto inicial, com seis atividades e pensávamos que eram demasiadas... Contudo, à medida que avançávamos no projeto, sentimos a necessidade de criar mais, porque todas elas estavam conectadas umas com as outras. Havia uma sequência lógica com um produto final pensado, pelo que terminámos com doze atividades” (EMEMCP).

Otra de las dificultades experimentadas por parte del profesorado se relacionó con las dimensiones lingüísticas. Si bien el español y el portugués son idiomas donde la intercomprensión es mutua, existen ciertas limitaciones y los niveles de dominio idiomático no son iguales en quienes participaron en la experiencia: “outra dificuldade inicial que superámos foi o facto de as professoras do 1.º Ciclo não dominarem a língua espanhola, o que se ultrapassou facilmente desde o momento em que tivemos o assistente de língua, em outubro” (EMEMCP).

En otro orden de cosas, la gestión logística de las visitas programadas, por ejemplo, con respecto al transporte, representó una dificultad: “o desenvolvimento de algumas atividades implicou o apoio dos pais, que aportavam recursos económicos para as viagens (…) não tínhamos acesso a mais autocarros. As viagens à praia faziam-se a pé, porque os autocarros eram muito caros. Fizemos o que podíamos com o que tínhamos” (EMEMCP).

4.4.2. Principales logros y facilitadores

Los beneficios de la colaboración docente son apuntados de forma reiterada por el profesorado participante: “Poder trabajar y coordinarnos con otros compañeros y compañeras de otros centros y de otro país ha sido muy positivo y llevarlas a cabo de la misma manera y que él alumnado sea partícipe del proceso motiva mucho, no solo a ellos sino a nosotros como docentes” (EMCVCE).

Entre los elementos que facilitaron el desarrollo y la implementación del proyecto encontramos varios: “o trabalho colaborativo e cooperativo semanal, a disponibilidade de todos os envolvidos para trabalhar mais além das horas estipuladas de formação e o apoio dos formadores” (EMEMCP).

En este sentido, el siguiente docente alude a la colaboración docente como el primer pilar de los facilitadores percibidos, expresándose en términos de “fortalecimiento de los lazos docentes a ambos lados de la frontera” (EMCGE).

La posibilidad de establecer un proceso de trabajo continuado entre docentes ubicados en diferentes zonas geográficas se ha visto beneficiado por el uso de las TIC: “un documento de texto compartido en el que podemos ir trabajando todos al mismo tiempo también nos ayudó mucho en la planificación” (EMCVCE).

Otro factor clave fue el asistente de idiomas en el caso de la escuela EB1/JI Manuel Cabanas: “o facto de não ter horas associadas e de não estar obrigado a estar com os alunos numa aula concreta permitiu, ao auxiliar de idiomas, participar de forma mais flexível e a ajudar todos” (EMEMCP).

La motivación de los estudiantes fue otro aspecto especialmente satisfactorio: “siempre los sentimos muy motivados. Siempre estaban esperando: “¿Cuál es la actividad? ¿Los chicos españoles están haciendo esta actividad?, ¿vamos a conocer a los chicos españoles?” (EMCVCE).

De análoga manera, el alumnado español mostró gran interés por acercarse a la lengua y la cultura portuguesas: “Los niños y niñas desde el inicio han mantenido una actitud muy positiva, mostrando respeto y gran motivación e interés por adquirir los conocimientos tanto de la propia lengua portuguesa como de su cultura” (IECVCE).

De igual modo, la colaboración entre toda la comunidad educativa de la agrupación, “sabiam que o projeto estava em andamento e estavam sempre disponíveis. Também foi fundamental a colaboração dos pais nas diversas atividades. A Direção esteve sempre a apoiar-nos no projeto, sempre muito implicada e disponível, dentro dos recursos que tinham. Isto notou-se, por exemplo, no encontro final. A nossa diretora insistiu em estar presente e a apoiar-nos” (EMEMCP).

Hay una esperanza en el colectivo docente participante en esta experiencia y en la memoria colectiva de la comunidad educativa que se ve reflejada en las palabras de esta maestra: “penso que este projeto tinha de continuar e a extender-se a outras escolas. Estamos numa zona fronteiriça, pelo que tinha todo o sentido... No final, partilhámos com outras escolas, inclusivamente aquí na região, em Castro Marim. O facto de sermos nós a implementar o projeto não impede que outras escolas o façam. Creio que isso seria de grande valor” (EMEMCP).

Conclusiones

El estudio de caso se articuló en torno a una serie de objetivos a los que seguidamente se hará referencia para la concreción de las conclusiones.

El primer objetivo del estudio perseguía *Identificar los aspectos más relevantes del proceso de diseño seguido por el profesorado a partir de la colaboración docente*. A este respecto, el diseño, desarrollo y evaluación del proyecto suponen un ejemplo de un proceso de práctica intercultural negociada, en el que el profesorado ha movilizado su saber profesional para “tomar en sus manos la problematización del currículum, su investigación y su desarrollo” (Martínez-Bonafé, 2022, p.160).

Desde esta premisa, el equipo docente ha ejercido su criterio curricular, trascendiendo a los enfoques de mera adopción de diseños externos, que de forma reiterada han demostrado su inefectividad para promover el desarrollo profesional del profesorado (Marco‐Bujosa et al. 2017).

El segundo objetivo, centrado en Exponer el itinerario didáctico seguido a partir de la secuenciación de las actividades, ha revelado los matices de una experiencia de trabajo por proyectos desde una perspectiva intercultural, bi/plurilingüe y trasnacional en el marco curricular existente, que tanto en Portugal como en España aún dista de fomentar la figura del docente como diseñador activo del currículum al compartir ambos países tradiciones centralizadas, aun habiendo progresado hacia marcos de currículum base (Mouraz et al, 2013; Bolívar, 2008).

En efecto, la propuesta se ha enmarcado sin dificultades en los marcos curriculares existentes, evitando así representar una sobrecarga. El profesorado, de este modo, ha logrado que el proyecto no representara una planificación paralela a las asignaturas; por contra, el diseño del itinerario de actividades se ha nutrido de las áreas de conocimiento para apoyar su desarrollo y el desarrollo de las competencias del alumnado.

El tercer objetivo, destinado a *Reconocer el papel relevante de la integración de las lenguas y la intercomprensión en esta experiencia internacional*, ha evidenciado que el aprendizaje de la lengua materna y extranjera se ha visto favorecido por diversos factores.

En primer lugar, desde la planificación de las actividades se definió su papel y la adaptación de los materiales curriculares necesarios.

En segundo lugar, el desarrollo de un proyecto en torno a una temática específica, la del agua, permitió que el alumnado accediera a contenido en ambas lenguas a modo de currículum en espiral, favoreciendo así cierto andamiaje tanto de contenido como de lengua en el proceso. Así, la planificación del itinerario de actividades contempló el establecimiento de los fundamentos conceptuales y lingüísticos y su progresivo desarrollo a lo largo del proceso.

En tercer lugar, la proximidad del español y portugués como lenguas emparentadas potenció la intercomprensión del alumnado y así la posibilidad de acceder al aprendizaje de contenido en la lengua extranjera.

El cuarto objetivo, centrado en *Destacar las dificultades más relevantes encontradas en el desarrollo de esta experiencia curricular*, ha evidenciado las principales dificultades percibidas por el equipo docente, quien alude de forma reiterada al excesivo tiempo invertido para el desarrollo de la experiencia, limitación ampliamente identificada en estudios sobre innovación educativa (Mena y Hernández-Martín, 2019). Una de las estrategias para reducir la intensificación derivada de la innovación, y que en cierta forma se ha evidenciado en la experiencia, se refiere a que “el tiempo para desarrollar innovaciones no debería ser distinto al tiempo escolar, se tendría que buscar, con apoyo institucional, la posibilidad de articular y no generar cargas laborales en demasía” (Ortiz-Morales, 2019, p.96).

El quinto objetivo hacía referencia a *Reconocer los elementos y factores que influyen positivamente en la implementación de la experiencia educativa*. En este sentido, la colaboración docente, intensamente favorecida por el proyecto, ha sido identificada como uno de los facilitadores más destacados del éxito de la experiencia.

La creación de una estructura de colegialidad autónoma (Amiguinho, 2011), ha posibilitado que el profesorado participante ejerciera su criterio profesional y curricular en un proceso dialógico y negociado. Así, las voces de todos los participantes contaban con la legitimidad de proponer ideas y a la vez de someter a crítica constructiva las de otros.

La participación de los tres formadores adscritos al grupo se realizó asumiendo un rol de amigos críticos (Schuck y Russell, 2016), realizando aportaciones de mejora durante el proceso y ofreciendo apoyos en la concreción del diseño curricular del proyecto. Por su parte, el desarrollo de la experiencia se ha visto fomentado en gran medida gracias a la utilización de las TIC a diferentes niveles. Así, se han utilizado como recurso didáctico para la creación de materiales curriculares asociados al itinerario de actividades.

El desarrollo del proyecto demuestra la viabilidad de generar propuestas de desarrollo profesional asociadas a proyectos innovadores en los centros a partir de modalidades híbridas, en las que se simultanea el trabajo in situ (en los centros y en los encuentros puntuales del profesorado) con el trabajo conectado en red, que favorece desde la conciliación familiar a la eliminación de barreras tanto geográficas como temporales (Pozuelos, 2023).

Como se ha puesto de manifiesto, se ha conseguido dar respuesta a todos los objetivos propuestos en el estudio, en este sentido, se ha estamos promoviendo el desarrollo de actitudes positivas hacia la integración y la experimentación de experiencias curriculares internacionales en el marco de una mayor interconexión entre los estados iberoamericanos.

Referencias bibliográficas

Amiguinho, A. (2011). La escuela en el medio rural: educación y desarrollo local. Profesorado. *Revista de currículum y formación de profesorado, 15*(2), 25-37. http://bitly.ws/wFVN

Araújo e Sá, M. H., Matesanz, M., & Müller, G. (2019). Introducción. Bilingüismo: español y portugués. Lenguas que conviven en Iberoamérica con otras lenguas. *Revista Iberoamericana de Educación*, *81*(1), 13-14. https://doi.org/10.35362/rie8113625

Bardin, L. (2002). *El análisis de contenido*. Ediciones Akal.

Bolívar, A. (2008). *Didáctica y currículum: de la modernidad a la postmodernidad.* Aljibe.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education (8th ed.).* Routledge.

Coller, X. (2005). *Estudio de casos.* Centro de Investigaciones Sociológicas.

Giroux, H. A. (1992). La pedagogía de frontera y la política del posmodernismo. *Revista Intringulis*, *6*, 37-42. https://bit.ly/3UAUcNt

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry.* SAGE Publications.

Marco-Bujosa, L. M., McNeill, K. L., González-Howard, M., & Loper, S. (2017). An exploration of teacher learning from an educative reform oriented Science Curriculum: Case studies of teacher curriculum use. *Journal of Research in Science Teaching*, *54*(2), 141-168. http://doi.org/10.1002/tea.21340

Martínez-Bonafé, J. (2022). Políticas del currículum: complejidad, participación, culturas y hegemonía. En C. Rodríguez-Martínez, y F. Imbernón (Coords.), *De las políticas educativas a las prácticas escolares* (pp. 152-173). Ediciones Morata.

Mena, J. J., & Hernández-Martín, I. (2019). Innovación educativa en estudios de psicología educativa: Una revisión sistemática de la literatura. En M. S. Ramírez-Montoya y J. R. Valenzuela González (Eds.), *Innovación educativa: Tendencias globales de investigación e implicaciones prácticas* (pp. 41-58). Octaedro.

Mouraz, A., Leite, C., & Fernandes, P. (2013). Teachers' role in curriculum design in Portuguese schools. Teachers and Teaching, 19(5), 478-491, http://doi.org/10.1080/13540602.2013.827363

Ortiz-Morales, F. (2019). Los retos de las innovaciones educativas hoy: Los docentes, las escuelas y los centros de innovación. *Educación y ciudad,* 2(37), 91-101. https://doi.org/10.36737/01230425.v2.n37.2019.2150

Patton. M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods (3rd ed.)*. Sage Publications.

Pozuelos, F. J. (Coord.) (2023). *Anatomía del cambio educativo: panorámica y casos.* Ediciones Morata.

Schuck, S., & Russell, T. (2016). Self-Study, Amistad crítica y las complejidades en la formación de profesores. En T. Russell, R. Fuentealba y C. Hirmas (Comps.), *Formadores de formadores, descubriendo la propia voz a partir del Self Study*, (pp. 117-132). Organización de Estados Iberoamericanos.

Silva, A. M. D., & Almeida, L. P. D. (2019). Fronteiras, mobilidades e desigualdades: uma reflexão sobre a escola de/na fronteira. *Psicologia em Revista, 25*(2), 707-724. https://dx.doi.org/10.5752/P.1678-9563.2019v25n2p707-724

Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos.* Ediciones Morata.

Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods (4th Ed.)*. SAGE Publications.

Yin, R. K. (2018). *Case Study: Research and Applications.* SAGE Publications.

CAPÍTULO 3 |

“Ouvimo-nos, entendemo-nos e conhecemo-nos”: viver na Raia é viver a Raia

Ana Margarida Cardoso; Ana Maria Gonçalves; Luísa Ferrão; Nélia Carrilho

Resumo: A fronteira é uma linha imaginária que está na mente de quem não habita lá. Participar num projeto transfronteiriço como o Projeto Escolas Bilíngues e Interculturais de Fronteira (PEBIF), vivendo nós na primeira grande cidade de fronteira, Guarda, foi interessante: pelas dinâmicas, convívio, troca de saberes, cultura e desenvolvimento bilíngue dos nossos alunos. Para nós, realizar um trabalho com os nossos colegas do outro lado da fronteira, do Colégio Público de Miróbriga, Ciudad Rodrigo, foi agregar valor ao nosso e partilhar experiências que enriqueceriam as nossas salas de aula. A inclusão e a valorização da diversidade linguística e cultural no ensino foram os princípios que orientaram o projeto de aprendizagem, que construímos em conjunto e justificaram o desenvolvimento de práticas pedagógicas e didáticas bilíngues e interculturais, reforçadas pela capacitação e formação contínua dos professores. Todo o trabalho, desenvolvido no primeiro semestre de 2021-2022, com turmas de 2º e 3º ano, em Portugal, e 5º é 6º em Miróbriga, (Espanha), com alunos com idades compreendidas entre os 7 e os 12 anos, potenciou o desenvolvimento de competências da língua espanhola e interculturais, privilegiando o trabalho interdisciplinar. As dinâmicas curriculares foram adequadas à diversidade e especificidade da oferta curricular do 1º CEB, assegurando a coerência e a sequencialidade das aprendizagens, numa gestão interdisciplinar, integrada e flexível do currículo, tal como preconizado pelas orientações nacionais a nível do sistema educativo. O projeto bilingue e intercultural decorreu numa dinâmica de aprendizagem que levou ao desenvolvimento das competências comunicativas dos alunos. À medida que adquiriram alguns dos alicerces da língua do vizinho, o espanhol, os alunos puseram em prática o que aprenderam nas variadas disciplinas, inserindo de forma natural os conteúdos abordados no seu contexto prático e ainda, usando algumas das ferramentas necessárias para enfrentar diversas situações. Este projeto abriu horizontes para divulgar a Raia,"Ser Raiano" e poder preservar na comunidade educativa a beleza deste espaço comum, apenas habitado por dois povos distintos, pois assim quiseram os nossos reis, em tempos idos. Partilhar este sentimento com os alunos foi cuidar deste espaço e tornar as nossas raízes mais profundas por forma a transferir esta herança com orgulho, mantendo tradições, promovendo o "hermanamiento", palavra que surgiu ao longo da formação e que rapidamente se tornou o nosso lema inspirador. O que nos une é a cultura… O que nos separa é a história… Assim, recordar o passado, viver o presente para preparar melhor um futuro comum, dando continuidade às vivências que fazem parte da identidade de quem nele habita, foi a temática que nos guiou através dos desafios plurilingues, interculturais e de projeção da comunidade educativa em torno das nossas tradições, cultura, valores e interação para que gerações futuras deem continuidade à Raia, tal como ela é e sempre foi.

Palavras-chave: *hermanamiento;* Raia; interculturalidade; plurilinguismo; inclusão; valorização; cooperação.

Introdução

Não fossem os reis de Leão e Castela, D. Fernando IV, e de Portugal, D. Dinis, ainda hoje seríamos um só povo.

De Espanha, diz o povo
Não pode soprar bom vento.
O ditame não é novo
No vento e no casamento. (ditado popular raiano)

Desde sempre, monarcas, grandes senhores da aristocracia de sangue, da burguesia industrial e de agricultores detentores das maiores herdades buscaram consorte no País vizinho. No trono português sentaram-se mais espanholas que Senhoras de todo o resto do mundo. A Espanha deu-nos várias excelsas rainhas.

Assim, com exemplos vindos de tão alto, não admira que todo o raiano tentasse a sua sorte do outro lado da fronteira. Raras serão as povoações de fronteira que não tenham casais mistos. Nesta mescla espano/portuguesa, a língua nunca foi obstáculo, pois de ambos os lados da fronteira adotaram-se muitos vocábulos, falando do lado de cá um *portunhol* ou do lado de lá um *espanholês*.

Desde sempre vivemos os costumes e mantivemos as tradições, por forma a usufruir de ambos os lados. Apesar de algumas diferenças, é sempre na aceitação do outro, tal como ele é, que se aproveita o melhor de cada lado. As festas e romarias, as capeias, as garraiadas e a vivência taurina, por exemplo, ainda hoje fazem parte da união desta nossa fronteira.

Apesar da divisão administrativa do território que o tratado de Alcanices nos impôs, continuamos a viver e a conviver como se de um só se tratasse. A fronteira sempre foi o nosso espaço de coabitação onde se misturam a língua, a tradição, a família e o convívio diário.

Nunca precisámos de passaporte ou documentação, pois muitos caminhos sempre nos ligaram. E após a instituição de fronteira, acresceram os carabineiros e os nossos guardas que passaram a ter como tarefa vigiar uma fronteira que aos olhos do povo não existia. Os caminhos já estavam traçados antes deles e o povo já tinha os seus hábitos.

Aparece então uma nova atividade, que apesar de no dicionário vir descrita como ilícita, aos olhos de quem a viveu e vive, sempre foi e será uma forma de vida. O contrabando, delito, mas não pecado, era uma atividade muito respeitada que todos honravam: os que o praticavam por necessidade, os que assistiam, por perceberem os perigos que corriam e aqueles que fechavam os olhos por também beneficiarem desta forma de comércio. Todo o povo de fronteira protegia e aceitava a forma de vida que perdura até hoje, apesar de se

ter alterado a forma. A interioridade vivida nestas regiões obrigava a olhar para o outro lado como a salvação para uma vida melhor.

O contrabando teve, no século passado, uma importância significativa na nossa região. Por aquela época, viviam-se algumas misérias e o contrabando foi a porta aberta para se ultrapassarem as dificuldades. A necessidade aguça o engenho e acabou por se tornar numa forma de empreendedorismo e estimular a economia. Aumentam-se os rendimentos e melhora a vida deste interior esquecido. Abrem-se os horizontes além-fronteiras e todo um mundo novo nasce para aqueles viventes da região.

Ainda hoje restam as memórias, os trilhos, alguns abrigos e muitas histórias que se contam, algumas apenas oralmente. É um deleite ouvir os mais idosos contar as aventuras noturnas e as estratégias usadas para ludibriar quaisquer guardas de fronteira. Raras são as famílias, de ambos os lados, que não tenham ligação a esta atividade.

Quando o PEBIF surgiu e foi apresentado ao Agrupamento de Escolas Afonso de Albuquerque e ao colégio (CEIP) de Miróbriga, foi aceite com entusiasmo, com a finalidade de aprofundar as raízes que nos uniam. A nossa História, tomada como Força do Presente, foi a forma como entendemos e valorizamos as possibilidades trazidas pelo projeto.

Surgiu uma ligação com as caraterísticas de identidade que definiam aquelas escolas: o espírito inato de inovação, de melhoria constante, de propor aos alunos as melhores experiências de aprendizagem, tudo enquadrado na situação contextual em que as nossas belas cidades se encontram, tendo em conta que a Guarda dista da fronteira, cerca de 50 km. Ciudad Rodrigo é uma localidade fronteiriça, na qual as ligações com o país vizinho, Portugal, são estreitas e fortes.

Não é em vão que atividades relacionadas com o lazer, a cultura, a gastronomia, têm vindo a desenvolver-se na localidade, em estreita relação com outras localidades portuguesas. Isso tem uma repercussão importante não só do ponto de vista sociocultural, mas também do ponto de vista económico para as cidades.

As frequentes visitas entre espanhóis e portugueses movimentam a indústria do turismo ao mesmo tempo que unem culturas, línguas, relações... enfim, vínculos que, por sua vez, geram oportunidades. Os centros educativos, cientes desta situação imbatível, aproveitaram este Projeto para promover, desde os mais novos, este intercâmbio cultural, surgindo inicialmente o Projeto intitulado “A nossa história, a força do presente”.

Após o enquadramento curricular, a seleção de competências e objetivos, estava tudo preparado para desenvolver o nosso projeto. Veio a pandemia e impossibilitou-nos da sua aplicação, tal como estava pensada. Após algum estudo, por parte do grupo, foi repensado o projeto procurando uma nova forma de nos encontrarmos, num momento em que apenas virtualmente nos era possível. Não podendo ter contacto físico, sair da escola com os alunos ou receber pessoas, este foi o caminho que encontrámos como fio condutor entre as duas regiões. Assim surgiu um novo tema, uma nova visão e um novo desafio intitulado “Ouvimo-nos, entendemo-nos e conhecemo-nos”.

Ao longo do desenvolvimento de todo este grande Projeto de Intercâmbio, surgiram umas pequenas... às vezes não tão pequenas, dificuldades. No nosso caso, um grande planeamento com encontros intergeracionais, com intercâmbio de alunos... tudo isso ficou comprometido pela situação de saúde em relação ao vírus Sars cov 2, o que nos obrigou a repensar o projeto e a enquadrá-lo dentro da situação contextual epidemiológica em que nos encontrávamos. Entre todos nós tivemos que fazer um grande esforço de readaptação, reorientando a implementação do projeto.

Começámos a verificar que os nossos alunos já não têm um contacto tão intenso com os nossos vizinhos, como nós tínhamos à sua idade. Assim, fez sentido tentar partir da intercompreensão para passar ao bilinguismo, através da interculturalidade. Neste sentido, foi elaborado um primeiro trabalho à volta das biografias linguísticas, por forma a explorar a dimensão linguística de todos os que participavam no PEBIF (figura 1).

Figura 1: Aspetos das biografias linguísticas

O resultado foi muito esclarecedor, dando conta de que se está a perder o bilinguismo tão próprio da raia, bem como a intercompreensão natural. Estas caraterísticas apenas se mantêm nas zonas mais próximas à fronteira, até à passagem do rio Côa, que funciona como uma separação entre os que se consideram raianos e os que já não têm influência de Espanha. Assim, podemos considerar que estas vivências raianas e a comunhão que sempre existiu, apenas tem continuidade num raio de 25km da fronteira para o interior, para ambos os lados.

Depois desta análise fez sentido aprofundar estas caraterísticas centrando-nos em vivências comuns e divergentes que fazem parte da identidade de um espaço e de quem nele habita, neste caso, "a fronteira", guiando-nos através de desafios plurilingues interculturais e de projeção da comunidade educativa em torno às nossas tradições, cultura, valores, interação e conhecimento para que as gerações futuras deem continuidade à Raia, tal como ela é e sempre foi. Procurámos, assim, desenvolver um projeto em que a linguagem, como implica a sua própria função, veiculasse todas as atividades desenvolvidas, sendo a intercompreensão o objetivo final de um trabalho que permitiu a aproximação social, cultural e afetiva dos nossos alunos e docentes envolvidos, ou seja, um autêntico desenvolvimento intercultural. Neste processo, fomos aproximando-nos da tradição, da cultura, acedendo da localidade ao centro e do centro à localidade.

Com este sentido começámos por apresentar as escolas e/ou grupos escolares, num primeiro momento, promovendo o conhecimento de ambas as cidades, de seguida, desde as suas tradições mais típicas e emblemáticas (carnaval), à sua localização geográfica que determina a sua flora e fauna, para culminar num encontro que defendeu a geminação cultural e a paz entre nações e entre cidades, ambas muito empenhadas neste momento a nível global. A figura e fotos seguintes referem-se às duas cidades implicadas.

Figura 2: Bandeiras das duas cidades envolvidas no projeto

Bandeira da Guarda

Bandeira de Ciudad Rodrigo

Foto de: Guarda Portugal

Foto de: Ceip Miróbriga

egue a apresentação de ambas as cidades participantes no PEBIF. Foram elaborados vídeos pelas escolas para que todos os alunos pudessem conhecer um pouco mais sobre cada cidade parceira, os quais podem ser consultados nos links abaixo:

Apresentação cidade da Guarda

Presentación EBIF 2º Y 4º

A ligação entre as cidades é realçada no projeto e simbolizada no excerto abaixo do google maps.

Figura 3: Google maps – Ligação Guarda / Ciudad Rodrigo

Tendo como objetivo geral promover a cooperação entre Portugal e Espanha no desenvolvimento educativo, social e económico de territórios de fronteira, através da criação de uma rede de escolas, proveu-se às populações que habitam estas regiões uma educação de qualidade, incluindo conhecimentos e competências associados ao bilinguismo e à interculturalidade relevantes para a cidadania, o prosseguimento dos estudos e a empregabilidade em ambos os países.

A inclusão e a valorização da diversidade linguística e cultural no ensino foram os princípios que orientaram o projeto e justificaram o desenvolvimento das práticas bilingues e interculturais, reforçadas pela capacitação e formação contínua dos professores.

Conforme acima indicado, todo o trabalho desenvolvido potencioucompetências da língua espanhola, aos alunos portugueses, e aos espanhóis, da língua portuguesa, e ainda competências interculturais, privilegiando o trabalho interdisciplinar. odas as dinâmicas curriculares foram adequadas à diversidade e especificidade da oferta curricular, assegurando a coerência e a sequencialidade das aprendizagens, numa gestão interdisciplinar, integrada e flexível do currículo.

1. Enquadramento curricular do projeto

Na base da nossa pedagogia está sempre presente a ideia de que a educação de infância, nos primeiros anos de escolaridade obrigatória, é o patamar para adquirir os primeiros conhecimentos, valores e atitudes, que se vão interiorizar na continuação da sua formação escolar.

De forma a fomentar estas vivências e criar na criança um estado de experienciação constante, recorremos às Aprendizagens Essenciais, Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho de 2018:

> Estes documentos curriculares constituem-se como referencial de base às decisões tomadas pela escola relativas à adequação e contextualização nas várias dimensões do desenvolvimento curricular: o planeamento e a realização do ensino e da aprendizagem, bem como a avaliação interna e externa das aprendizagens dos alunos. As Aprendizagens Essenciais estão ancoradas numa cultura de escola de autonomia e de trabalho em equipa educativa dos docentes, nomeadamente ao nível do conselho de docentes e de turma, em que as disciplinas cruzam o que deve ser ensinado e que ações estratégicas devem ser concretizadas para que os alunos aprendam melhor e de forma mais significativa (Ministério da Educação, 2018)

O projeto desenvolvido foi transversal a todas as disciplinas e cada turma adequou o programa com base nas competências das aprendizagens essenciais que lhe eram inerentes e que de seguida reproduzimos:

Português 2.º /3.º Ano • Oralidade • Leitura • Educação literária • Escrita, • Consciência linguística **Matemática 2.º/3.º Ano** • Informação e comunicação • Pensamento crítico e pensamento criativo • Desenvolvimento pessoal e autonomia • Saber científico técnico e tecnológico **Estudo do Meio 2.º/3.º Ano** • Relacionamento interpessoal • Sensibilidade estética e artística **Educação Artística 2.º/3.º Ano** Artes Visuais/ Expressão dramática / teatro/ Dança / Música • Apropriação e Reflexão; • Interpretação e Comunicação; • Experimentação e Criação.	**Educação Física 2.º/3.º Ano** • Competência e domínio do corpo • Bem estar, saúde e ambiente **TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação)** • Cidadania digital • Investigar e pesquisar • Comunicar e colaborar • Criar e inovar **Cidadania e Desenvolvimento** Nas Aprendizagens Essenciais (AE) pode ler-se: *No 1.º ciclo do ensino básico, a CeD é uma área de trabalho transversal, potenciada pela dimensão globalizante do ensino neste ciclo.* *Os domínios a desenvolver na componente de CeD organizam-se em três grupos com implicações diferenciadas, do seguinte modo:* *1.º Grupo - Obrigatório para todos os níveis e ciclos de escolaridade (porque se trata de áreas transversais e longitudinais)* • Direitos Humanos • Igualdade de Género • Interculturalidade • Desenvolvimento Sustentável • Educação Ambiental • Saúde

As Áreas de Competência e os Valores definidos no PA (Plano Anual) confluem para a formação do indivíduo como cidadão participativo, iniciando o caminho do exercício da cidadania ao longo da vida. Por sua vez, as AE elencam os conhecimentos, as capacidades e as atitudes a desenvolver por todos os alunos e conducentes, num processo de promoção da autonomia e flexibilidade curricular, ao desenvolvimento das competências inscritas.

No desiderato de contribuir para uma plena formação humanística dos alunos, na Cidadania e Desenvolvimento (CeD), os professores têm como missão preparar os alunos para a vida, para serem cidadãos democráticos, participativos e humanistas, numa época de diversidade social e cultural crescente, no sentido de promover a tolerância e a não discriminação, bem como de suprimir os radicalismos violentos.

A Educação para a Cidadania consubstancia-se na componente de currículo Cidadania e Desenvolvimento (CeD) que integra as matrizes curriculares-base de todos os anos de escolaridade, do ensino básico. O modelo de operacionalização desta área subentende duas vertentes de desenvolvimento no 1.º ciclo desta componente, a saber:

- Transversalmente, na gestão curricular disciplinar e multidisciplinar (toda a escolaridade);
- Globalmente, em projetos de escola

Tendo como referência as competências transversais a alcançar no final da Educação Básica tidas como pressupostas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho, escolheram-se, para desenvolver com este Projeto, as seguintes:

- Utilizar formas de comunicação diversificadas, adequando linguagens e técnicas aos contextos e às necessidades.
- Valorizar diferentes formas de linguagem.
- Interagir oralmente e por escrito, em línguas estrangeiras, para alargar e consolidar relacionamentos com interlocutores/ parceiros estrangeiros.
- Participar em atividades interpessoais e de grupo.
- Avaliar e ajustar os métodos de trabalho à sua forma de aprender, às necessidades do grupo e aos objetivos.

As competências específicas seriam:

- Interculturalidade
- Intercompreensão
- Valores cívicos (tolerância, igualdade, diversidade, …)

2. Caraterização do Contexto

2.1. A Guarda

Alta cidade da vetusta Beira
Entalhada na monstra serrania
Chamem-lhe embora Feia, Falsa e Fria
Mas és também Fidalga Hospitaleira
Júlio Ribeiro

Cidade fortaleza e bastião da fronteira, a Guarda é a cidade mais alta de Portugal. Localiza-se na Região Centro (NUT II) e na Beira Interior Norte (NUT III). É a cidade portuguesa de maior altitude (1056 m) e uma das mais altas da Europa. Fica situada no flanco nordeste da serra da Estrela e está mais ou menos localizada onde os Romanos tiveram a antiga Lancia Oppidiana, que foi destruída pelos bárbaros. Com uma fundação consagrada pelo rei D. Sancho I, que lhe atribui o seu primeiro foral a 27 de Novembro de 1199, a Guarda é herdeira de um património cultural rico e único, que cumpre este ano 823 anos de História.

A Guarda é conhecida pela cidade dos 5 F's, designação cuja origem tem várias explicações. A mais conhecida e consensual do significado dos 5Fs diz que estes significam Forte, Farta, Fria, Fiel e Formosa:

FORTE a torre do castelo, as muralhas e a posição geográfica demonstram a sua força;

FARTA, devido à riqueza do vale do Mondego;

FRIA, a proximidade à Serra da Estrela explica este F;

FIEL, porque Álvaro Gil Cabral – que foi Alcaide-Mor do Castelo da Guarda e trisavô de Pedro Álvares Cabral – recusou entregar as chaves da cidade ao Rei de Castela durante a crise de 1383-85. Teve ainda fôlego para combater na batalha de Aljubarrota e tomar assento nas Cortes de 1385 onde elegeu o Mestre de Avis (D. João I) como Rei. Ainda relativamente a este "F" da Cidade, é sintomática a gárgula voltada em direção a nascente (ao encontro de Espanha): um traseiro, em claro tom de desafio e desprezo. É comum ver turistas procurando essa gárgula específica, recentemente apelidada de "Fiel" (ver figura 4).

Figura 4. Gárgula esculpida na Sé Catedral da Guarda

Fonte: Blog da Guarda

FORMOSA, pela sua beleza natural.

A cidade mais alta de Portugal é habitada por edifícios centenários, marcos históricos extraordinários e testemunhos brilhantes de uma História gloriosa. Uma cidade nobre que se faz de granito e de uma hospitalidade genuína, envolta pela paisagem natural arrebatadora da Serra da Estrela.

O distrito faz parte da província da Beira Alta e é limitado a norte pelo de Bragança, a sul pelo de Castelo Branco, a oeste pelos de Viseu e Coimbra e a leste pela Espanha.Todo o território é muito montanhoso, formado por elevações de diversas altitudes. A sua área abrange parte da serra da Estrela que é a mais alta montanha de Portugal continental.

A serra é um destino popular para a prática de desportos de inverno, como o esqui e o snowboard, mas também é um local de grande interesse para caminhadas e observação da natureza durante as outras estações do ano. O distrito é atravessado por diversos rios, dos quais o mais importante é o Douro e os afluentes da sua margem esquerda: Águeda, Aguiar, Coa, Teja, Torto e Távora. Também os rios Mondego, Zêzere e Alva têm a parte inicial do seu curso na região.

Além da sua natureza exuberante, a região da Guarda também possui um património histórico e cultural riquíssimo. A cidade da Guarda é conhecida pela sua majestosa catedral, construída no século XII. A cidade também conta com diversos museus que preservam a história e tradições da região. A gastronomia é outro destaque da região da Guarda, com pratos tradicionais como o queijo da Serra da Estrela, o enchido da região e os borregos assados.

Os vinhos da região também são bastante apreciados, sendo produzidos em vinhas que beneficiam do clima e da terra fértil. Em termos económicos, a região da Guarda tem uma economia diversificada, com destaque para a agricultura, indústria e comércio. A produção de queijo e enchidos, bem como a extração de granito, são importantes fontes de emprego e desenvolvimento local.

2.2. A fronteira

Dois povos, duas realidades diferentes, dois países, uma fronteira.

Os povos de fronteira da região raiana são unidos pelo facto de viverem em áreas geográficas próximas e compartilharem uma fronteira comum que cria uma interação e comunicação mais fácil entre os habitantes dessas regiões. Além disso, os povos de fronteiras raianas têm caraterísticas culturais e históricas semelhantes, influenciadas pela proximidade entre os países e pelas trocas comerciais e culturais ao longo dos séculos.

Essa proximidade geográfica e cultural muitas vezes resulta em uma identidade compartilhada entre os povos de fronteira raiana. Eles podem ter tradições semelhantes, práticas agrícolas comuns ou heranças culturais compartilhadas, como festas regionais, costumes e culinária.

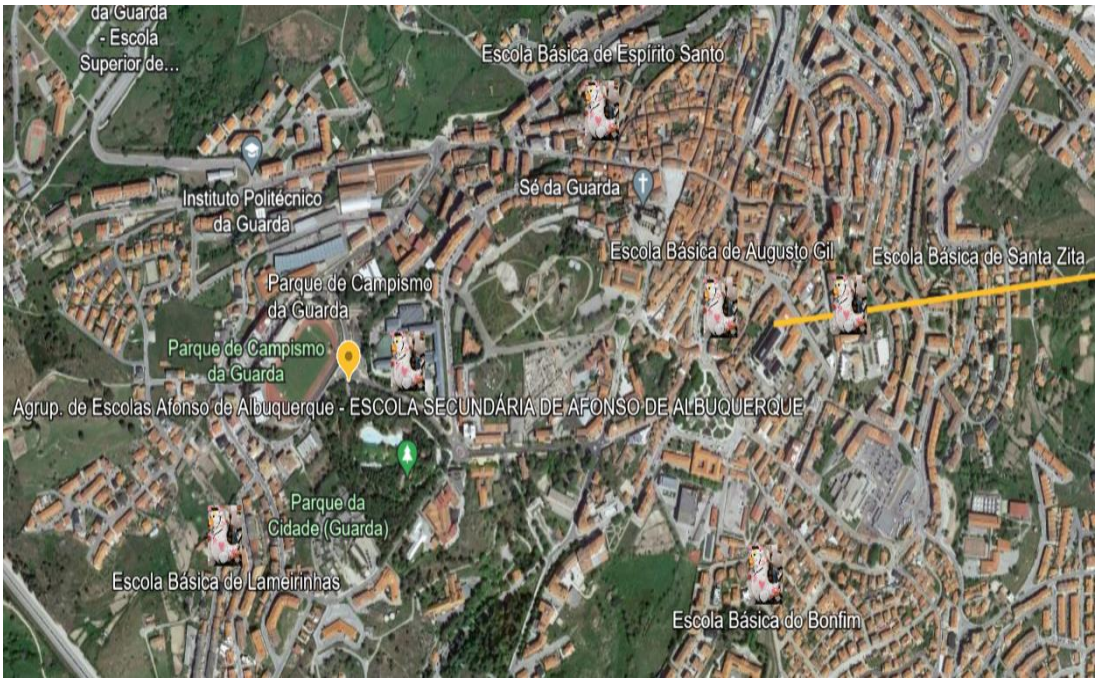
Os povos de fronteira da região raiana também enfrentam desafios e oportunidades similares. Por exemplo: questões relacionadas à imigração, desenvolvimento económico regional e cooperação transfronteiriça, geralmente são temas comuns para esses povos. Isso cria uma base para colaboração e solidariedade entre os habitantes dessas áreas.

Portanto, a proximidade geográfica, a interação histórica, a identidade cultural compartilhada e os desafios e oportunidades comuns são alguns dos fatores que unem os povos de fronteira raiana.

2.3. Escolas participantes

Agrupamento de Escolas Afonso de Albuquerque – AEAAG

As imagens seguintes referem-se às escolas do Agrupamento de Escolas Afonso de Albuquerque (AEAAG)



Google earth – Escolas do Agrupamento De Escolas Afonso de Albuquerque no PEBIF

Todas as escolas portuguesas participantes no projeto PEBIF são Escolas Básicas de 1.º Ciclo, do AEAAG, Guarda, com alunos do 1.º ao 4.º ano de escolaridade, entre os 6 e os 10 anos de idade, com quatro turmas em cada estabelecimento. De cada escola houve uma turma que desenvolveu o projeto, sendo as de 2.º e 3.º anos as selecionadas. Do lado de Espanha a escola aderente era um colégio público que tinha alunos desde a infância até ao 6.º ano. Os alunos participantes do projeto eram de turmas de 5.º e 6.º anos.

Escola Afonso de Albuquerque
(sede do Agrupamento)

Seguem as escolas de primeiro ciclo do AEAAG envolvidas no PEBIF. De cada escola, procedemos à identificação da turma participante.

Escola Básica de Augusto Gil

Desta escola (Augusto Gil), participou no projeto a turma de 3.º ano, com 17 alunos. A titular responsável foi a Docente Luisa Maria Paiva Ferrão. No geral, os alunos eram interessados e empenhados, embora com ritmos de trabalho e de aprendizagem diferenciados. Eram participativos e demonstravam entusiasmo na realização das tarefas. Como o trabalho em grupo era constante nesta sala de aula, facilitou a aplicação do projeto PEBIF. Os alunos envolveram-se com grande entusiasmo e com espírito de interajuda e cooperação nas tarefas propostas.

Escola Básica do Bonfim

Desta escola, (Bonfim), participou no PEBIF, a turma de 3.º ano, com 24 alunos. A titular responsável foi a Docente Ana Margarida P. Dias Lopes Cardoso. Esta turma era formada por um grupo heterogéneo de alunos com capacidades e ritmos de trabalho distintos. Todos demonstraram muito entusiasmo e empenho, principalmente nas atividades do PEBIF, dado que eram desenvolvidas em grupo. De uma forma geral, as atividades propostas foram realizadas de forma positiva, revelando-se bastante interessantes e motivadoras, estimulando a participação e incentivando a criatividade e a inovação nas diferentes áreas curriculares. Este projeto permitiu o envolvimento dos alunos em atividades variadas, no sentido de desenvolver habilidades e competências, não somente em áreas relacionadas à formação, como em aspetos emocionais e sociais.

Escola Básica do Espírito Santo

Participou no PEBIF a turma de 2.º ano com 20 alunos da EB do Espírito Santo. A titular responsável pelo desenvolvimento do PEBIF foi a Docente Ana Paula Pina. O aproveitamento da turma era satisfatório, embora houvesse casos pontuais de alunos com mais dificuldades nas disciplinas de português e matemática. Existiam dois alunos com NEE (Necessidades Educativas Especiais) que foram sempre apoiados por uma professora da Educação Especial. A maioria das crianças foram relativamente empenhadas, embora bastante conversadoras e pouco cumpridoras de regras.

Escola Básica de Lameirinhas

Da escola de Lameirinhas participou no PEBIF a turma de 3.º ano com 19 alunos. A titular responsável pelo desenvolvimento do projeto foi a Docente Ana Maria Gonçalves Lourenço Gonçalves. Todos os alunos trabalharam de forma empenhada, envolvendo-se nas atividades propostas com eficiência e grande disponibilidade. Os temas abordados foram elucidativos e motivadores. Inicialmente, alguns alunos demonstraram alguma inibição, mas como as atividades eram em grupo ultrapassaram esse obstáculo. É de referir que este projeto permitiu/obrigou a uma entreajuda fazendo com que mesmo os alunos com mais dificuldades participassem. O resultado final foi muito positivo e todos os alunos se sentiram satisfeitos por terem participado neste projeto.

Escola Básica de Santa Zita.

Desta escola (Santa Zita) participou a turma de 2.º ano, com 19 alunos. A professora Nélia Maria Nicolau Carrilho foi a titular da turma, responsável pelo desenvolvimento do projeto PEBIF. Esta turma era bastante participativa, motivada e trabalhadora, sendo uma turma bastante heterogénea, pois tinha alunos de características muito distintas, com alguns desafios nas aprendizagens e até nos comportamentos. No seu todo, funcionava muito bem, pois havia cooperação, entendimento e entreajuda. Os trabalhos a pares eram prática comum, o que veio facilitar a aprendizagem e o desenvolvimento do projeto PEBIF, em sala

de aula e fora. Alunos curiosos, na sua maioria, trouxeram uma envolvência e adesão total a todas as atividades realizadas no âmbito deste projeto.

Além dos professores titulares de cada turma, juntaram-se ao projeto PEBIF, os professores de música de cada estabelecimento e os de língua espanhola. Do lado português tivemos o acompanhamento da direção do Agrupamento de Escolas Afonso de Albuquerque- Guarda e do lado espanhol, do CEIP de Ciudad Rodrigo e de Salamanca.

Colégio Público de Miróbriga
CEIP Miróbriga- Ciudad Rodrigo

Conforme acima mencionado, a nossa escola-espelho foi o Colégio Público de Miróbriga, do qual participaram 4 turmas de 5º e 6 anos.

3. Contexto educativo

Após a apresentação das cidades e das escolas ficámos com muitas perguntas: o que conhecemos do outro? O que temos em comum que nos une? O que temos de diferente que queremos conhecer? Como falam? Como se divertem? O que estudam? Que comidas comem? E tantas mais, que nos despertaram a curiosidade sobre aqueles que connosco viveriam uma aventura durante este ano. Como todas as perguntas requerem respostas, serviu este projeto para permitir um conhecimento mais próximo dos vizinhos que tão perto moram e que tantas diferenças têm, conhecimento esse que importa contextualizar no âmbito do primeiro ciclo do ensino básico.

No primeiro ciclo do ensino básico, o objetivo principal é promover o desenvolvimento global dos alunos, atendendo às suas necessidades académicas, físicas, emocionais e sociais. As crianças nessa fase estão num período de descobertas e aprendizagem intensas. É comum que ainda não sejam totalmente autónomas, precisando da orientação e do apoio dos professores para adquirir habilidades básicas de leitura, escrita e matemática, para além de outras, relacionadas com Estudo do Meio, expressão artística e atividades físico- motoras.

Os alunos de primeiro ciclo são encorajados a interagir com seus colegas, desenvolver habilidades de trabalho em equipa e aprender a comunicar e resolver conflitos de forma saudável. É importante criar um ambiente de aprendizagem inclusiva e encorajadora, onde cada criança se sinta segura e valorizada.

Ao longo do 1.º ciclo, os alunos passam por um processo de alfabetização e desenvolvimento gradual de habilidades cognitivas, emocionais e motoras.

As turmas de 1º ciclo são um estágio fundamental no percurso educativodas crianças, preparando-as para os desafios e sucessos futuros.

É neste contexto educativo que surge o projeto PEBIF, a desenvolver num espaço geográfico muito próprio com caraterísticas muito específicas e únicas. Assim, ao assumir este projeto como nosso e o seu desenvolvimento, antevimos aproveitar momentos de lazer e entretenimento para partilhar e inserir novos conhecimentos sobre diferentes culturas e fazer uso da tecnologia para aprender a língua ou aspetos culturais, por meio de vídeos, músicas, filmes e usar expressões da língua espanhola, simples, no quotidiano.

O projeto viria permitir abrir-se à possibilidade de novas aprendizagens numa língua diferente da natural e experimentar tradições de outros povos. A foto seguinte manifesta as expetativas das crianças de uma das turmas relativamente ao projeto.

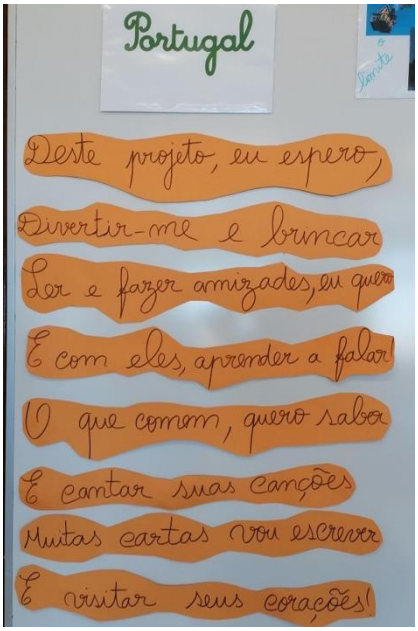


Foto da turma da Santa Zita - Nélia Carrilho

4. A mascote e o logótipo

Nesta Raia da nossa Península, o touro é rei, animal estimado, admirado e respeitado pela sua força e determinação, um pouco como as características do povo desta região.

O touro desempenha um papel muito importante na região da raia, tanto do ponto de vista económico, quanto cultural. Economicamente, o touro é utilizado na criação de gado para produção de carne e leite, sendo um importante recurso para a economia local. A região da raia é conhecida pela sua tradição na criação de gado bovino, sendo uma atividade que gera empregos e movimenta a economia local.

Culturalmente, o touro também possui um significado importante na região da raia. A criação de gado bovino está enraizada na cultura e tradição dessas comunidades, sendo realizado por gerações. Festivais e eventos tradicionais, como as touradas, as capeias e garraiadas, também são realizados, valorizando a presença do touro na região. Além disso, o touro também está associado a símbolos e lendas da região, representando força, bravura e resistência. A sua figura estápresente em artes locais, como pinturas e esculturas, e é parte integrante da identidade cultural das comunidades da raia.

Dessa forma, a importância do touro para a região da raia está relacionada tanto à sua relevância económica, como fonte de sustento para muitas famílias, quanto ao seu valor cultural e simbólico, enriquecendo a identidade e a história dessas comunidades.

Quando nos é pedida uma mascote e um logotipo que nos desse representação, foi lançado o repto às turmas participantes no PEBIF que fizessem uma ilustração com criatividade e foi o touro que mais se fez representar. Quando uma aluna ilustra o touro como o galo de Barcelos, ícone de Portugal, só podia sair um touro simpático e divertido, bem como forte e resiliente, caraterísticas deste povo, tão dignas pela sua história.

Do desenho passámos à imagem 3D e votámos o nome. Assim nasce o Ibérico – a nossa Mascote que iria unir todos os alunos do grupo: um touro /galo cheio de personalidade e diferente. A partir desta mascote foram feitos porta-chaves e pendentes para os carros (ver figura 5).

Figura 5: Desenho vencedor da aluna Carminho Teles da Escola do Bonfim

Figura 6: Logotipo vencedor da aluna Ariana Gomes da Escola das Lameirinhas

Foto tirada por Ana Margarida Cardoso

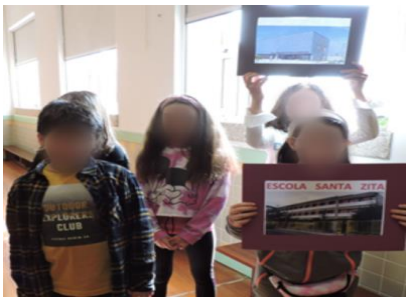
No contexto do trabalho em pares entre escolas de fronteira, também foi desenvolvido um logótipo representativo do projeto, conforme mostra a Figura 6, desenhado pela aluna Ariana Gomes, da Escola das Lameirinhas.

A ilustração combina elementos culturais e artísticos, como a guitarra portuguesa e as roupas coloridas, expressando o espírito criativo, colaborativo e intercultural que orientou as atividades. Ambas as produções evidenciam o envolvimento ativo dos estudantes na construção de uma identidade comum e partilhada.

5. Planificações

Planificar as atividades e estruturar o tempo, estabelecer objetivos a serem alcançados, conteúdos a serem trabalhados, metodologias a serem utilizadas, recursos necessários e avaliação do processo de aprendizagem dos alunos, foram necessidades para que o PEBIF tivesse sucesso.

Estas tiveram também como objetivo encontrar uma forma de comunicar e articular o trabalho entre todas as turmas das várias instituições escolares envolvidas, favorecendo a coordenação e o alinhamento das práticas pedagógicas. Foram um instrumento importante de reflexão e avaliação do trabalho realizado, permitindo aos intervenientes rever as atividades desenvolvidas e promover ajustes necessários para melhorar a aprendizagem dos alunos.



Fonte: Fotos tiradas pelos alunos da E.B. Bonfim

Em resumo, as planificações de atividades do PEBIF tiveram como finalidade proporcionar uma estruturação e organização do trabalho pedagógico, contribuindo para a efetividade do processo educativo. As atividades deste projeto foram programadas para serem executadas ao longo de nove semanas:

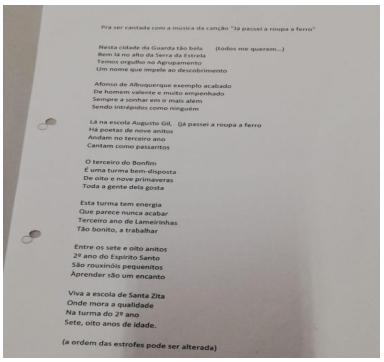
1.ª semana: 31/01 A 4/02 DE 2022

- Execução de um vídeo de apresentação das escolas/turmas envolvidas.

Vídeo apresentação Portugal

IniciamosProyectoNosPresentamosCEIPMiróbriga

Para ver os vídeos de apresentação das escolas é só carregar nas imagens!



Pra ser cantada com a música da canção "Já passei a roupa a ferro"

Nesta cidade da Guarda tão bela (todos me querem...)
Bem lá no alto da Serra da Estrela
Temos orgulho no Agrupamento
Um nome que impele ao descobrimento

Afonso de Albuquerque exemplo acabado
De homem valente e muito empenhado
Sempre a sonhar em ir mais além
Sendo intrépidos como ninguém

Lá na escola Augusto Gil, (já passei a roupa a ferro
Há poetas de nove anitos
Andam no terceiro ano
Cantam como passaritos

O terceiro do Bonfim
É uma turma bem-disposta
De oito e nove primaveras
Toda a gente dela gosta

Esta turma tem energia
Que parece nunca acabar
Terceiro ano de Lameirinhas
Tão bonito, a trabalhar

Entre os sete e oito anitos
2º ano do Espírito Santo
São rouxinóis pequenitos
Aprender são um encanto

Viva a escola de Santa Zita
Onde mora a qualidade
Na turma do 2º ano
Sete, oito anos de idade.

(a ordem das estrofes pode ser alterada)

Letra da canção de apresentação das escolas portuguesas

Na aula de português e com a ajuda do professor de música, foi elaborada a letra da canção de apresentação das escolas pertencentes ao Agrupamento de Escolas Afonso de Albuquerque, adaptando-a a uma canção portuguesa bastante antiga (Todos me Querem - Tonicha).

2.ª semana: 07/02 a 11/2/2022

- **Visualização do vídeo em cada escola.**

Após uma semana de elaboração dos vídeos, chegou a hora de preparar as turmas para a sua visualização de forma individual. i escolhido o dia para que todas, ao mesmo tempo, estivessem em sintonia e pudessem conhecer as escolas dos que estavam envolvidos no PEBIF.

Visualização vídeo espanhol

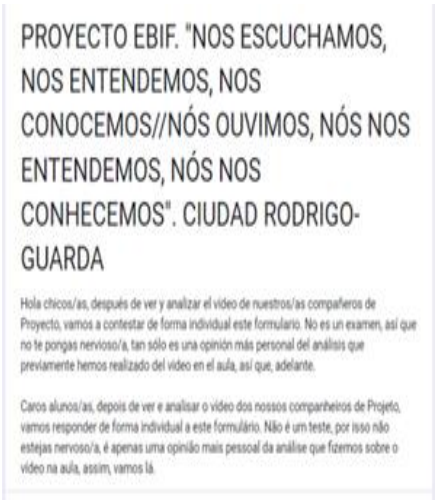
Visualização vídeo português

Fonte: Fotos tiradas por alunos da E.B. Bonfim

3.ª semana: 14/02 a 17/02/2022

- **Avaliação da atividade realizada através do preenchimento de um formulário elaborado no Google Forms.**

Formulário para avaliação



PROYECTO EBIF. "NOS ESCUCHAMOS, NOS ENTENDEMOS, NOS CONOCEMOS//NÓS OUVIMOS, NÓS NOS ENTENDEMOS, NÓS NOS CONHECEMOS". CIUDAD RODRIGO-GUARDA

Hola chicos/as, después de ver y analizar el vídeo de nuestros/as compañeros de Proyecto, vamos a contestar de forma individual este formulario. No es un examen, así que no te pongas nervioso/a, tan sólo es una opinión más personal del análisis que previamente hemos realizado del vídeo en el aula, así que, adelante.

Caros alunos/as, depois de ver e analisar o vídeo dos nossos companheiros de Projeto, vamos responder de forma individual a este formulário. Não é um teste, por isso não estejas nervoso/a, é apenas uma opinião mais pessoal da análise que fizemos sobre o vídeo na aula, assim, vamos lá.

Quisemos avaliar o resultado do trabalho elaborado até esse dia e foi através de formulário que encontrámos a melhor forma de o fazer.

Fonte: Foto tirada por Ana Margarida Cardoso

4.ª semana: 18/02 a 24/02/2022

A tradição da Patarrona em Ciudad Rodrigo remonta a mais de 500 anos e é uma das festas mais populares da cidade. A Patarrona é uma figura lendária e assustadora que, segundo a tradição, aparece pela época do carnaval.

Acredita-se que ela seja uma bruxa ou feiticeira que vem para amaldiçoar aqueles que não se comportaram bem durante o ano.

Durante a festa, a pessoa escolhida para representar a Patarrona veste-se com uma roupa preta, usa uma máscara assustadora e percorre as ruas da cidade assustando as pessoas.

Ela carrega uma vassoura e um saco cheio de carvão, que é usado como símbolo de punição para aqueles que foram considerados "maus" durante o ano.

As pessoas da cidade participam dessa tradição escondendo-se em suas casas ou disfarçando-se para evitar serem amaldiçoadas pela Patarrona.

Também é comum as crianças deixarem os seus sapatos do lado de fora de suas casas, na esperança de receberem presentes ou guloseimas da Patarrona.

Representações da Matrafona

Além disso, a tradição inclui um desfile pela cidade, com música e danças típicas da região. Durante o desfile, a Patarrona vai distribuindo carvão para as pessoas que não se comportaram bem no ano anterior, enquanto os espectadores assistem e se divertem com a encenação do personagem assustador.

A tradição da Patarrona em Ciudad Rodrigo é uma forma de celebrar o carnaval, ao mesmo tempo que destaca a importância de se comportar bem e ser uma pessoa honesta e generosa. É uma festa que atrai muitos turistas e visitantes, que vêm para aproveitar a atmosfera única e participar dessa tradição única.

A tradição da Matrafona em Portugal remonta ao século XIX, mais especificamente à cidade de Torres Vedras, onde acontece o Carnaval mais antigo e conhecido do país. Matrafona é uma personagem tradicional que consiste em homens vestidos de mulher, com trajes extravagantes, maquiagem exagerada e comportamento humorístico.

Essa tradição surgiu como uma forma de sátira social, fazendo críticas políticas e sociais de forma satírica. o Carnaval de Torres Vedras, as matrafonas ganharam destaque e tornaram-se uma figura principal da festa, com concursos de melhor traje e desfile próprio. Além disso, é comum ver matrafonas espalhadas pelas ruas da cidade, brincando e interagindo com os foliões.

Matrafona

Fonte: Foto tirada por alunos da EB Bonfim

Ao longo dos anos, a tradição da Matrafona espalhou-se por outras cidades de Portugal, onde também é comum a participação dessas personagens durante o Carnaval. A Matrafona tornou-se uma forma divertida e irreverente de celebrar a festa carnavalesca em Portugal, representando a criatividade e a alegria do povo português. É uma tradição única e amada por muitos, que mantém viva a cultura e a folia do Carnaval em terras lusitanas.

Matrafona

Fonte: Foto tirada por alunos da EB Augusto Gil

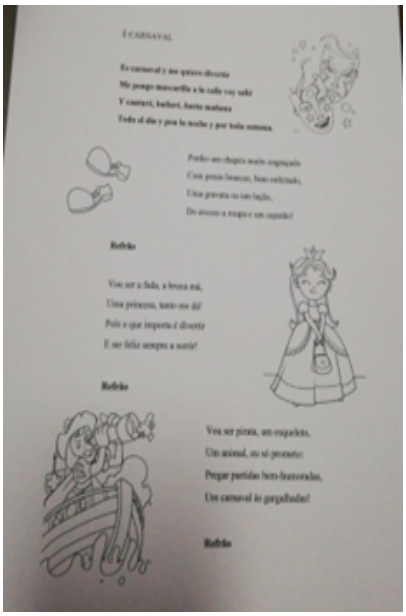
Canção de Carnaval bilingue

Assim, trocámos tradições e personagens e fizemos o mesmo Carnaval. Durante 5 dias da semana, dedicámos cada dia a um adereço que faria parte da personagem carnavalesca final. O primeiro foi o dia do chapéu, e seguiram-se o dia da gravata ou laço, o dia dos sapatos e o dia da roupa do avesso.

Em ambos os países fizeram-se quadras dedicadas à Patarrona (Ciudad Rodrigo) e à Matrafona (Guarda) que posteriormente foram trocadas e os portugueses leram as espanholas e vice-versa.

Do lado português foi ainda feita uma canção com quadras em português e o refrão em castelhano para alegrar ainda mais esta época do ano, a qual se pode ouvir no ao carregar na imagem com link, logo abaixo:

Canção Carnaval



Letra da canção de Carnaval

Estrofes da Matrafona e da Patarrona

- **Em cada dia assinalado, todos levavam o devido adereço.**

Nesta atividade, contou-se com a colaboração dos Encarregados de Educação que puseram a sua criatividade à prova. Ficaram todos lindos!!!

Fonte: Fotos tiradas por professores do PEBIF

No final foi elaborado um vídeo pelos portugueses e outro pelos espanhóis para ser visualizado em cada turma participante e poder assistir ao resultado final dessa semana divertida.

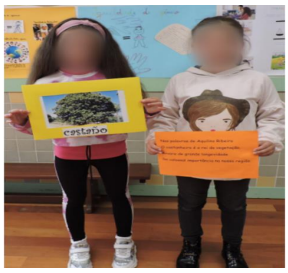
Para ver o resultado final desta semana divertida, carregue nas imagens e assista aos vídeos elaborados pelas turmas de Portugal e Espanha.

Proyecto EBIF. Carnaval VID Español

Carnaval Portugal Espanha

5.ª semana: 25/02 a 04/03/2022

Para ficarmos a conhecer a flora da região parceira foram identificadas árvores autóctones de cada região (castanheiro - Guarda; azinheira - Ciudad Rodrigo). Os alunos pesquisaram na internet sobre a flora da sua região. Nas aulas de português escreveram umas quadras utilizando a informação recolhida. No final elaborou-se um vídeo no seu idioma sobre a espécie autóctone escolhida.



Fonte: Fotos tiradas por alunos das várias escolas que participaram no PEBIF

Vídeo informativo "O castanheiro "

Carregue na imagem acima para ver o vídeo

6.ª semana: 07/03 a 11/03/2022

Nesta semana, procedeu-se à troca de árvores para plantar em cada escola e no CEIP de Miróbriga. Os colegas espanhóis deslocaram-se à Guarda onde se trocaram castanheiros por azinheiras para que posteriormente os alunos as plantassem na sua escola.

Fotos de autoria de professores do PEBIF

Imagens do vídeo

Link do vídeo do encontro na Escola Afonso de Albuquerque (Sede do Agrupamento) - Portugal: ***Encontro entre Parcerias***

7.ª semana: 14/03 a 18/03/2022

- **Pintaram-se e plantaram-se as árvores em cada um dos estabelecimentos de ensino.**

Fonte: Fotos tiradas por alunos das diversas escolas de Portugal. Compilação de fotos do CEIP de Miróbriga

Fonte: Fotos tiradas por alunos das diversas escolas de Portugal. Compilação de fotos do CEIP de Miróbriga

8.ª semana: 21/03 a 25/03/2022

Composição da Canção “Por la Paz”

A paz fronteiriça na zona ibérica tem sido uma conquista recente e significativa na história da península. Durante séculos, a fronteira entre Espanha e Portugal foi palco de sucessivos conflitos, disputas territoriais e guerras.
No entanto, após a redemocratização dos dois países na década de 1970, as relações bilaterais foram gradualmente fortalecidas e estabilizadas.

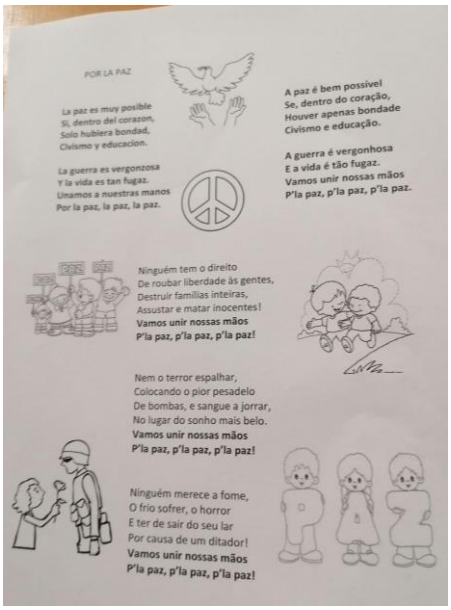
Um marco importante na consolidação da paz fronteiriça foi a entrada de ambos os países na União Europeia em 1986. Como membros da UE, Espanha e Portugal passaram a compartilhar não apenas uma fronteira, mas também um projeto político e económico comum, baseado na cooperação e no respeito mútuo.

Além disso, a criação da zona Schengen em 1995, que eliminou os controles de fronteira entre os países signatários, foi outro passo decisivo para a consolidação da paz na fronteira ibérica. Isso facilitou a livre circulação de pessoas, bens e serviços, promovendo o desenvolvimento económico e a integração regional.

Ao longo dos anos, Espanha e Portugal têm fortalecido sua cooperação em várias áreas, como a segurança, a gestão sustentável dos recursos naturais, o turismo e a cultura. Além disso, têm buscado soluções pacíficas para questões pendentes, como a delimitação de suas fronteiras marítimas.

A paz fronteiriça na zona ibérica é hoje uma realidade que permite que os cidadãos dos dois países vivam e trabalhem livremente em ambos os lados da fronteira, contribuindo para um aumento da integração e da coesão na região. É um exemplo de como a cooperação e o diálogo podem transformar uma fronteira histórica de conflitos em um espaço de convivência pacífica e harmoniosa.

Para que todos reconhecessem a importância da união pela paz, não só na zona ibérica, mas em todo o Mundo, foi feita uma canção, com a ajuda do professor de música, cujo tema era a paz. Apesar de serem países distintos, todos se uniram para cantar a canção: *La Paz*



Link para vídeo: ***Canção "Por La Paz"***

Fotos das professoras do PEBIF- Portugal

9.ª semana: 27/04/2022

- **Realização do encontro presencial final**

E como a pandemia nos deu a liberdade já no final do projeto, ainda tornámos o convívio presencial, uma realidade. O encontro foi em Vilar Formoso, a vila que se situa a meio caminho entre as escolas do nosso grupo. Não podia ter terminado melhor.

Os jogos tradicionais portugueses uniram a língua e a cultura, a diversão trouxe aos alunos momentos inesquecíveis que serão memórias de um futuro. Realizou-se o usual jogo de tração à corda entre portugueses e espanhóis.

Será que adivinham quem foi o vencedor? Claro que fomos todos nós, todos ganhámos com este super-desafio que nos foi proposto, onde alunos, professores e encarregados de educação trabalharam arduamente para obter tamanha gratificação.

6. Sustentabilidade e Difusão

A promoção do ensino-aprendizagem da língua foi um meio de preservar a diversidade linguística e cultural da Europa, promovendo a intercompreensão entre os falantes e a consolidação de uma cidadania democrática.

A importância de adotar, em contexto educativo, práticas mais plurais, que não se centravam numa única língua, tomada como língua-alvo a dominar de modo correto e perfeito, mas a focalização no plurilinguismo, como competência a desenvolver e como valor a respeitar e a preservar, foi também um dos nossos objetivos.

Ao nível das mudanças produzidas na comunidade educativa, referimos como valor acrescido a integração social, o desenvolvimento de competências de comunicação intercultural, a valorização da diversidade, a mudança de atitudes face à linguagem e à alteridade, o desenvolvimento da consciência linguística, o desenvolvimento da intercompreensão e a sua integração didática e da diversidade linguística e cultural para o plurilinguismo.

Esta abordagem privilegiou o ensino da língua estrangeira vizinha em contexto natural numa metodologia centrada no aluno e adequada aos desafios do século XXI, recorrendo a competências de análise crítica de informação, comunicação em línguas, literacia digital, pensamento crítico, colaboração e criatividade.

Assim, os alunos puderam participar em atividades construtivas, aprendendo os conteúdos previstos nas diferentes áreas de ensino de Português, Estudo do Meio, Educação Artística e Cidadania, adquirindo alguns conhecimentos de espanhol de forma natural e dentro do próprio contexto das matérias previstas.

As aulas decorreram num ambiente de aprendizagem dinâmica que levou ao desenvolvimento das competências comunicativas dos alunos. À medida que adquiriram alguns dos alicerces da língua, os alunos puseram em prática o que aprenderam nas variadas áreas de estudo, inserindo de forma natural os conteúdos no seu contexto prático e ainda, ganhando algumas das ferramentas necessárias para enfrentar as mais diversas situações na vida real.

A estratégia de partilha e o bom desempenho do grupo foram fundamentais para a aquisição e aplicação dos conhecimentos, permitindo atingir os objetivos propostos. Participámos abertamente nas discussões, partilhámos sempre as informações e experiências com o grupo de trabalho, contribuindo e aceitando os contributos das colegas, demonstrando abertura a novas ideias e sugestões realizando todas as atividades propostas com competência científico-pedagógica.

A Raia é um espaço de continuidade, onde as tradições se mantêm e a união faz a força. Onde as gerações mais novas aprendem desde cedo a viver a raia e a manter viva a sua individualidade. A Raia é um espaço de alegria, de convívio com “nuestros hermanos”, de trocas que se fazem com naturalidade. As casas abrem-se em ambos os lados da fronteira para as festas e o convívio entre famílias. A normalidade da mistura das línguas e a utilização de vocábulos, bem como uma aculturação das tradições, são características deste mesmo espaço.

Apesar das escolas que estiveram envolvidas no projeto não terem sido as mais próximas da fronteira, nem terem tradição de articulação e convívio com o outro lado, pela distância a que se encontravam, tivemos a consciência de que devíamos aproveitar o que de melhor houve neste projeto e dar-lhe continuidade, promovendo este espírito da Raia, traduzido em convívio, partilha de boas práticas e troca de saberes. No entanto, dada a situação de instabilidade docente em ambos os lados da fronteira e as desigualdades entre os alunos, tanto em idade, como no programa curricular a executar, pareceu-nos pouco viável que um projeto com este desenho fosse para continuar.

Assim, pretendeu-se no Agrupamento de Escolas Afonso de Albuquerque que este projeto tivesse o desenvolvimento num futuro próximo, em moldes diferenciados e com maior abrangência, daí se ter candidatado aos projetos de Escolas Bilíngues (PEBIF e PEBI). Espanhol – Inglês.

No ano letivo transato foi realizado o Erasmus de forma presencial com alunos, em Béjar, com a divulgação pelos professores de primeiro ciclo, do projeto EBIF. O seu desenvolvimento e aplicação prática, numa lógica de disseminação, a partilha de saberes entre pares do mesmo ano para o desenvolvimento de atividades em língua espanhola, a renovação da página do EBIF no Site do Agrupamento, para promoção da língua, a criação de uma disciplina de Espanhol na Classroom, com acesso aos professores de Espanhol e de Miróbriga, com a finalidade de partilhar recursos e boas práticas, foram os objetivos propostos e atingidos.

Para os alunos, a introdução da língua espanhola de forma lúdica em pequenos momentos, aproveitando a sua plasticidade neural para a aprendizagem de outra língua e desenvolver habilidades plurilingues, como forma de melhoria do sucesso e enquadramento nesta aldeia global, foi o nosso grande objetivo.

Sendo a nossa cidade a mais importante da fronteira e capital de distrito, é aquela que deteve os embates com os nossos vizinhos e que sempre serviu para os travar. Neste momento abre as portas para que a união do povo neste espaço de fronteira seja único e trabalhe na defesa desta Raia, no desenvolvimento da sua interioridade e na cumplicidade entre os que aqui pertencem.

Também é da nossa vontade difundir esta Raia, dar a conhecer este povo que não conhece fronteiras culturais e sempre contornou as físicas. Pretendemos difundir o hermanamiento.

7. Béjar - Erasmus

O Agrupamento de Escolas Afonso de Albuquerque é um grande entusiasta e promotor das mobilidades Erasmus. Tem uma visão internacional e de longo alcance para a educação. Assim, todos os anos são realizadas várias mobilidades com o objetivo de oferecer aos alunos:

- Experiência internacional: Os estudantes têm a oportunidade de conviver com alunos de outro país, o que lhes permite conhecer uma nova cultura, aprender uma nova língua e fazer amigos de diferentes nacionalidades.
- Melhoria das competências linguísticas: Conviver com alunos estrangeiros é uma oportunidade para os estudantes desenvolverem as suas competências linguísticas, o que é uma mais-valia tanto a nível pessoal como profissional.
- Crescimento pessoal: A experiência Erasmus oferece a oportunidade de sair da zona de conforto e enfrentar novos desafios, promovendo assim o crescimento pessoal. Os estudantes tornam-se mais independentes, adaptáveis e confiantes.

- Ampliação de horizontes: Através do contacto com diferentes culturas e perspetivas, os estudantes têm a oportunidade de expandir os seus horizontes, tornando-se mais abertos e tolerantes.
- Melhoria do currículo: A experiência Erasmus é valorizada pelos empregadores, uma vez que demonstra iniciativa, adaptabilidade, fluência noutras línguas e competências interculturais.
- Possibilidade de estabelecer parcerias internacionais: Durante a mobilidade Erasmus, os estudantes têm a oportunidade de estabelecer contactos com estudantes e professores de diferentes países, o que pode abrir portas a futuras colaborações e parcerias profissionais.
- Acesso à excelência académica: As mobilidades Erasmus permitem aos estudantes ter acesso a instituições de ensino de elevada qualidade em diferentes países, o que pode enriquecer a sua formação académica.

Perante estes benefícios vimos a oportunidade para estes alunos do projeto PEBIF virem a usufruir de um Erasmus para melhor colocarem em prática as aprendizagens destes dois anos.

No ano letivo de 2022-2023 alguns alunos tiveram oportunidade de realizar uma mobilidade Erasmus em Béjar. Foram dias inesquecíveis que ficarão para sempre na memória destes discentes, onde se fizeram visitas culturais e intercâmbio no colégio Villalobos, praticou-se o tão falado hermanamiento e onde ficaram aprendizagens e recordações para toda a vida, bem expessas no conjunto de fotos que segue.

Albergue de Béjar, C. Educación Infantil y Primaria Filiberto Villalobos

Fonte: Fotos tiradas por professores envolvidos no projeto PEBIF e Erasmus

Conclusão

Impera a ideia de que é importante transformar os sujeitos educadores, de forma a torná-los mais abertos a uma perspetiva nova de educar em línguas, isto é, mais capazes de se disponibilizarem para a reconstrução do seu conhecimento profissional, numa vontade de tornar os repertórios linguísticos comunicativos e didáticos mais flexíveis, mais expandidos, assim enriquecendo, diversificando, alargando e flexibilizando o currículo.

Como é natural, esta nova perspetiva de educar em línguas desperta a curiosidade e o desejo de a aplicar no campo da educação da parte de todos os que possam e queiram aceitar o desafio da sua exploração numa perspetiva educativa.

A diversidade cultural é um bem que se deve preservar, um recurso que é preciso fomentar. Se a língua é a identidade cultural de um povo, defender a diversidade linguística, é o mesmo que defender a diversidade cultural.

A aprendizagem obtida por todos quantos participaram no projeto PEBIF (professores e alunos) permitiu-nos, sem dúvida, mobilizar os conhecimentos de forma a que consigamos continuar a ajudar os alunos a integrar uma nova língua no seu processo de ensino/aprendizagem, bem como colaborar com os discentes na aquisição de novos conhecimentos.

A partilha de práticas pedagógicas interativas e troca de experiências entre professores, torna as mesmas mais ricas e diversificadas permitindo impulsionar a inovação e reforçar a identidade europeia e a cidadania ativa, além de promover a cooperação estratégica europeia no domínio do ensino.

Consideramos que foi desenvolvida uma aprendizagem mais significativa, motivadora, inclusiva e intercultural e de cooperação. Ao mesmo tempo, os alunos desenvolveram competências na língua nacional do país vizinho e competências interculturais, privilegiando um trabalho interdisciplinar. Permitiu-se também, ampliar o seu conhecimento demonstrando mais entusiasmo e curiosidade por diferentes temas e culturas, em suma, o projeto representou uma experiência muito enriquecedora para o seu percurso escolar e para o seu desenvolvimento como cidadãos.

Propuseram-se trabalhos com a finalidade de serem partilhados momentos com a colaboração dos pais, por forma a dar oportunidade para os Encarregados de Educação contribuírem e aperceberem-se da sua evolução linguística, bem como promover o incentivo ao desenvolvimento da língua de “nuestros hermanos”.

A partir destas vivências, os alunos começaram a sentir-se mais estimulados e mais próximos da aquisição de novas realidades/conhecimentos quer culturais quer linguísticos.

A nossa Raia que é única e apenas compreendida por quem nela habita. Somos a Raia e a Raia é o nosso espaço. A compreensão do outro está em nós e na nossa vontade de o conhecer, de partilhar um caminho em comum. As vivências são as nossas e na diferença, somos iguais. Assumimos estas diferenças como a riqueza maior que nos une. A Raia é o que nos une, a Raia é o que nos mantém.

Concluímos com algumas palavras usadas na raia naquele linguajar tão próprio que não era compreendido por todos:

Palabra	Significado
aidro	adro
a.rabo-de.	atrás de
badagoneiro	porco, sujo
barnhão	alguidar
calaceiro	preguiçoso
caraba	companhia
dondo	macio, fofo
esnocar	partir
fatiga	fatia
grencho	com cabelo encaracolado
lapacheiro	charco
pelga	mandrião
preado	raivoso, zangado
são e escorreito	de perfeita saúde
ter demasias	ter questões com alguém
ugar	ajeitar a cavalgadura para montar
véstia	casaco de homem
zoupeira	mulher intrujona
zupar	bater

Referências consultadas

Conselho da Europa. (2010). *O meu primeiro portefólio europeu de línguas*. Direção-Geral da Educação.

Direção-Geral da Educação. (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs_referencia/estrategia_cidadania_original.pdf

Freire, M. L. (2001). *Contrabando: Delito mas não pecado*. Guarda.

Gomes, J. M. L. (1985). *Memórias da minha terra: Soito – Sabugal: Usos, costumes, tradições e lendas do meu tempo* (1ª ed.). Edição do autor.

Leitão Batista, P. (2012, 8 de dezembro). *O falar de Riba Côa – o léxico* (28). Capeia Arraiana. https://capeiaarraiana.wordpress.com/category/o-falar-de-riba-coa/

Maia, C. de A. (1964). *Os falares fronteiriços do concelho do Sabugal e da vizinha região de Xalma e Alamedilla*. Universidade de Coimbra.

Município do Sabugal & M42 | Documentary Films. (2022). *O salto do contrabando* [Documentário]. Realização: Paulo Vinhas Moreira; Som: Francisco Riscado; Música: Andrew G; Narração: Alexandre L.

República Portuguesa. (2017). Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho: *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Diário da República, 2.ª série, n.º 144. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

CAPÍTULO 4 |

Sobre a colaboração docente no Projeto Escolas Bilingues e Interculturais de Fronteira: Un diálogo entre nosotros y sobre nuestro trabajo en la frontera

Andrea Ulhôa; Maria Helena Araújo e Sá; Ana Isabel Arias; Ana Morales; Elza Mesquita; Fernanda Gonçalves; Gerardo Sobrino; Isabel Guerra; Irene Queijo Fernandes; Maria Cruz Barés; Maria de Fátima Canteiro; Nuno Alves; Sabela Fuertes

Resumo: O presente estudo discute sobre a colaboração docente no Projeto Escolas Bilingues e Interculturais de Fronteira (PEBIF). Especificamente, debruça-se sobre o processo de formação contínua desenvolvido no âmbito do PEBIF, com foco em um dos quatro grupos de trabalho, composto por oito dos trinta e sete professores participantes, sendo quatro do Agrupamento de Escolas Miguel Torga e quatro do Centro de Educação Infantil e Primaria Monte Gándara, escolas-espelho, situadas respetivamente em Bragança, Portugal e El Puente de Sanabria, Zamora, na Espanha. Trata-se de uma análise temática reflexiva, na qual se procurou identificar e discutir as características de um trabalho docente colaborativo, na correlação com a experiência de formação contínua vivenciada, a fim de responder de que modo esta experiência se constituiu, de facto, enquanto prática docente colaborativa e qual o seu impacto no desenvolvimento da profissionalidade dos professores participantes. Para a análise, recorre-se aos dados produzidos aquando do acompanhamento sistemático ao processo de formação, que culminou na conceção e implementação, nas escolas-espelho, de um projeto de aprendizagem, intitulado “O trabalho e o respeito que nos une”. A análise está alicerçada em um quadro concetual socio crítico, pelo qual se percebe a realidade de fronteira como dinâmica e interativa e se procura uma aproximação aos conceitos de trabalho colaborativo e de profissionalidade docente no cenário da formação contínua de professores, constituindo um referencial teórico, apresentado no corpo do texto, que traz, ainda, o contexto da colaboração/formação, sobre o qual recai a análise. Em conclusão, afirma-se que a experiência formativa vivenciada pelos professores se constituiu como prática docente colaborativa, abrindo-se um espaço para um processo de mudança e de construção de uma cultura profissional de colaboração, implicando professores e a comunidade escolar. Inobstante, destaca-se a premência de se acautelar as condições institucionais para a continuidade do trabalho, conforme perspetivado no PEBIF, de modo a respaldar a existência de um diálogo pedagógico transfronteiriço, dando origem a novas descobertas, aprendizagens e oportunidade de se co-construir e co-laborar em trabalhos docentes, voltados à interculturalidade e ao bi/plurilinguismo nas escolas de fronteira.

Palavras-chave: Formação contínua de professores; Interculturalidade; Bi/Plurilinguismo; Colaboração docente; Desenvolvimento profissional; Escolas de Fronteira.

Introducción: Comienza la aventura…

«…sin despedirse Panza de sus hijos y mujer, ni don Quijote de sua ama y sobrina, una noche se salieron del lugar sin que persona los viese; en la cual caminaron tanto, que al amanecer se tuvieron por seguros de que no los hallarían aunque los buscasen.»

D. Quijote de la Mancha, I parte, cap. VII, p. 45.

Controvérsias à parte, estudiosos da obra de Miguel de Cervantes (Brandariz, 2010; Rodríguez, 2002) afirmam que a história de Don Quijote de la Mancha se passou, de facto, na província de Zamora, região ao noroeste de Espanha, pertencente à comunidade autónoma de Castela e Leão, limítrofe com o distrito português de Bragança, de sorte que as elucubrações de Cervantes teriam se originado nas raias entre Portugal e Espanha, mais precisamente em Sanábria.

O adendo literário nos serve de epígrafe para ilustrar as imensuráveis partilhas que adensaram a experiência de colaboração docente, sobre a qual viemos dialogar, e que começou, de certa forma, à moda de Don Quijote e Sancho Panza, sem maior alarde, com pretensões imensas, é verdade, mas, diferentemente do herói às avessas, obcecado por romances de cavalaria, não nos perdemos em devaneios. A rigor, estávamos muito mais para o fiel escudeiro, cônscios da nossa realidade, o universo de nossa atuação profissional: o Agrupamento de Escolas Miguel Torga (AEMT) e o Centro de Educação Infantil e Primária (CEIP) Monte Gándara, duas escolas de fronteira, situadas respetivamente em Bragança, Portugal e em El Puente de Sanábria, em Zamora, em Espanha, e a Universidade de Aveiro, Portugal.

Não por acaso, ao invés de um, éramos vários e diferenciados escudeiros, a contar com muitos aparatos. Alguns deles, desconhecidos a princípio, seriam revelados durante a nossa travessia, quando nos aventamos num curso de formação contínua de professores, proposto no âmbito do Projeto Escolas Bilíngues e Interculturais de Fronteira (PEBIF), e fomos desafiados à elaboração e implementação de um projeto de aprendizagem (PA) intercultural e bilíngue no contexto das nossas escolas fronteiriças, onde efetivamente se deu grande parte da aventura[2].

Um deslinde: aquilo que chamamos aqui de aventura, a título de introdução, não é exatamente uma realização extraordinária ou uma eventualidade, mas, sim, uma alusão ao referido projeto de aprendizagem, que ao instigar os alunos à participação assumiu o mote “Comienza la aventura. Investigo e aprendo!”.

---

[2] Detalharemos sobre o PEBIF e o PA nos tópicos seguintes. Informações podem ser consultadas igualmente através do seguinte link: Mais Informações sobre o PEBIF e PA - ***Aceda ao link***.

Portanto, a nossa aventura é didática, envolveu diversos atores de diferentes instituições, e sobre ela lançamos o nosso olhar retrospetivo, fazendo redundar o texto que ora apresentamos, composto por uma simultaneidade de vozes. A maneira como escolhemos escrevê-lo, a várias mãos, espelha a sua temática, a colaboração docente, sobre a qual nos debruçamos, na expetativa de que as nossas reflexões possam nutrir o debate acerca deste conceito, seus valores e sua imprescindibilidade nos diferentes contextos educativos, mas, principalmente, na nossa realidade raiana. Propusemo-nos, pois, a partir de uma análise temática, refletir sobre as características de uma prática colaborativa, a fim de responder de que modo a experiência que vivenciamos assim se constituiu e qual o seu impacto na nossa profissionalidade docente.

Para o efeito, recorremos a um alicerce concetual socio crítico, pelo qual percebemos a nossa realidade de fronteira como dinâmica e interativa. Outrossim, buscamos uma aproximação aos conceitos de trabalho colaborativo e de profissionalidade docente no cenário da formação contínua de professores, constituindo um quadro teórico referencial, delineado na seção subsequente. Posteriormente, informamos o contexto da colaboração e da experiência formativa, para, em seguida, abordarmos o processo de conceção e implementação do PA, que se deu no âmbito do plano de atividades do curso de formação, a propulsionar o nosso trabalho e a construção das aprendizagens docentes, ora tematizadas, e em torno do qual realizamos a análise e discussão dos dados.

Por fim, a título de conclusão, optamos por tecer algumas considerações finais, deixadas como reticências, com a omissão voluntária de muito do que poderíamos dizer, a vislumbrar a continuidade de um diálogo que iniciou entre nós, *un diálogo entre nosotros y sobre nuestro trabajo en la frontera*, mas que anseia por outros e novos interlocutores.

1. Referencial teórico

Uma premissa de cariz praxiológico impulsiona a nossa aproximação aos conceitos de trabalho colaborativo e de profissionalidade docente. Diz respeito à urgência de se percutir o limiar das retóricas académicas e investigativas (Roldão, 2022), para ceder espaço à emergência da colaboração na profissão docente, de modo a configurar experiências pedagógicas democráticas e inclusivas, voltadas à comunidade escolar, e, mormente, perenizar uma cultura da colaboração nos contextos da ação e da formação contínua dos professores.

Nesta perspetiva, compreendemos que a colaboração se constitui em uma importante abordagem formativa, para a produção de conhecimentos e para a inovação pedagógica, sendo, ainda, considerada um fator primordial para o desenvolvimento da profissionalidade do professor (Formosinho & Machado, 2007; Estrela & Estrela, 2006; Roldão, 2005), de tal modo que, as dinâmicas de formação contínua, orientadas por uma abordagem colaborativa, sejam potencialmente impactantes na construção da profissionalidade docente, de sorte que o imbricamento destes dois conceitos compõe o pano de fundo do presente estudo.

1.1. A colaboração profissional como abordagem pedagógica

Ao aproximarmo-nos do conceito de colaboração docente, adentramos o campo epistemológico delineado por Roldão (2007). Segundo a autora, a valorização do trabalho colaborativo vai além da sua dimensão ético-relacional, não se limitando ao estabelecimento de bons relacionamentos, ao coleguismo ou à disponibilidade para com o outro. O verdadeiro valor reside na oportunidade de reflexão interpares, na (co)construção de saberes e práticas docentes, na (re)construção individual e coletiva dos participantes e de sua realidade imediata, bem como na assunção de objetivos comuns. Para Roldão (2007), o trabalho colaborativo se materializa como um "processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, permitindo alcançar de maneira mais eficaz os resultados desejados, enriquecido pela interação dinâmica de diversos saberes específicos e processos cognitivos" (p.27).

Desta feita, no contexto da formação contínua que nos mobiliza, suportada nas bases de uma epistemologia da prática docente (Shön, 2009; Zeichner, 1993, 2008) e na crença de que a docência é, pela própria natureza, uma profissão de interações humanas (Tardif & Lessard, 2008), a colaboração representa mais que uma lógica de trabalho (Roldão, 2022). Muito além, vislumbramo-la como um princípio dialógico (Freire, 1975) a reorientar a organização do trabalho pedagógico, pelo que consideramos preponderante a assunção do conceito, no quadro axiológico em que ele se situa, enquanto uma abordagem educacional, e destacamos um referencial teórico (Hargreaves, 1998; Fullan & Hargreaves, 2000, 2001; Hargreaves & Fink, 2007; Mesquita et al., 2012; entre outros) que evidencia o seu potencial nos processos formativos e educativos, sem desconsiderar a sua complexidade quando emergem as/das/nas contradições da prática pedagógica.

Ao compósito deste quadro teórico, somamos as ideias de Alarcão e Canha (2013), com quem compreendemos e identificamos, no conjunto da nossa análise, as componentes caraterizadoras de um processo colaborativo, pelo qual se acredita ser possível a construção de uma cultura de colaboração. De acordo com estes autores, a existência, de facto, de um trabalho em colaboração, implica a ocorrência, no grupo, de quatro aspetos: a convergência concetual; o acordo na definição de objetivos; a gestão processual partilhada e a antecipação de ganhos individuais e comuns.

Inobstante, há a perceção clara de que um trabalho colaborativo no contexto da docência exige mudanças e ruturas, o que requer a transição “de uma cultura da homogeneidade para uma cultura da diversidade, de uma cultura da subordinação para uma cultura de autonomia e de uma cultura do isolamento para uma cultura da colaboração” (Mesquita et al., 2012, p.1), predisposições profundamente enraizadas na nossa cultura docente.

Não é sem razão que Morgado (2011) afirma que o individualismo e o isolamento continuam a ser as principais marcas da cultura docente, considerando, ainda, que inúmeros elementos concorrem para o favorecimento desta cultura, como a fragmentação curricular, a disciplinarização do conhecimento e a própria arquitetura da escola, que empareda a presença do professor e privatiza a ação docente.

para uma cultura da diversidade, de uma cultura da subordinação para uma cultura de autonomia e de uma cultura do isolamento para uma cultura da colaboração" (Mesquita et al., 2012, p.1), predisposições profundamente enraizadas na nossa cultura docente. Não é sem razão que Morgado (2011) afirma que o individualismo e o isolamento continuam a ser as principais marcas da cultura docente, considerando, ainda, que inúmeros elementos concorrem para o favorecimento desta cultura, como a fragmentação curricular, a disciplinarização do conhecimento e a própria arquitetura da escola, que empareda a presença do professor e privatiza a ação docente. São aspetos históricos e contextuais que integram o quadro da nossa educação, e que somente poderão ser superados com o desenvolvimento e a consolidação de uma profissionalidade docente permeada por uma cultura de colaboração.

1.2. Profissionalidade docente na relação com a colaboração profissional

Em interlocução com os autores supracitados reiteramos a importância da formação contínua de professores, com lugar assegurado no chão da escola e com a participação das comunidades profissionais docentes (Nóvoa, 2019). Referimo-nos a uma formação contínua contingenciada pela colaboração docente, a ser empreendida em um amplo espaço de desenvolvimento profissional, ou seja, no continuum da aprendizagem profissional, mediante a gradativa construção de diferentes saberes e a apropriação de habilidades e competências, para a consolidação destes saberes na base do exercício da profissão (Day & Flores, 2001), o que referimos aqui como profissionalidade docente.

Em convergência, Bodião e Formosinho (2010) e Roldão (2007), igualmente, compreendem a profissionalidade docente enquanto construção de competências e desenvolvimento de habilidades inerentes ao ato de ensinar, ideia adensada por Gimeno Sacristán (1995), quando afirma que a profissionalidade docente se constrói na dialética entre o conhecimento e a prática educativa, para favorecer o desenvolvimento das competências e habilidades docentes, necessárias ao trabalho do professor. Para o autor espanhol, a profissionalidade é a distinção das especificidades que caracterizam uma determinada profissão, no caso, o ensino, afirmando que a profissionalidade docente é um conceito em permanente construção. Depreende-se que se trata, pois, de um conceito socialmente contextualizado e historicamente determinado.

Ainda, entre diferentes autores que discutem a profissionalidade, destacamos Contreras (2012), que associa o conceito à autonomia profissional, argumentando que a autonomia é tanto um direito profissional, quanto uma necessidade educativa, e, Amélia Lopes (2002, 2019), que contribui para uma aceção de profissionalidade assente na construção da identidade profissional docente, enfatizando a importância das relações, pessoais, interpessoais, institucionais e interinstitucionais, na constituição desta identidade profissional, individual e coletiva, que é, antes, uma identidade social.

Para consubstanciar o conceito de profissionalidade docente, Roldão (2005) considera quatro descritores principais, os quais parecem abarcar as visões dos autores antes referidos. Estes descritores relacionam-se ao reconhecimento social da especificidade da função; aos saberes específicos, inerentes ao desenvolvimento da atividade laboral e a sua natureza; à autonomia docente, que implica o poder de decisão sobre a ação desenvolvida e, o quarto descritor, o qual enfatizamos por integrar especialmente a nossa perceção acerca do trabalho docente colaborativo. Refere-se este último ao sentimento de pertença a uma equipa que "partilha, regula e defende, […] quer o exercício da função e o acesso a ela, quer a definição do saber necessário, quer naturalmente o seu poder sobre a mesma que lhe advém essencialmente do reconhecimento de um saber que o legitima" (p. 109).

A conjugação teórica aqui suscitada oferece-nos uma base de conhecimento sustentada, sobre a qual nos apoiamos para prosseguir com nossa análise temática, pelo que passamos à contextualização da experiência colaborativa, aqui objetivada.

2. O contexto da (co)laborAção

Pela contextualização pretendemos situar a experiência colaborativa num cenário maior, interinstitucional, revelando os diferentes atores e interlocutores que povoaram os espaços da nossa convivência e que fomentaram, em alguma medida, as nossas construções e partilhas epistemológicas e culturais. Assim, explicitamos o nosso papel e lugar de fala no âmbito do PEBIF, para centrarmos a nossa análise na implementação do PA, deixando transparecer algumas motivações para a nossa participação na formação contínua, assumindo os seus reptos e os seus desdobramentos e, mais, nos colocando juntos, professores e investigadores, como coautores deste estudo.

2.1. Cenário, instituições, atores e interlocutores

Muito antes e além de ser fundada como espaço geográfico, a fronteira foi/é "espaço-tempo de infinitas possibilidades, de coexistência do díspar e da convivência do humano diverso. É o lugar do extraordinário, do incomum, da diferença, da distinção, da contradição, da dialética, da alteridade, da interculturalidade" (Ulhôa & Araújo e Sá, 2022, p. 886). É este o nosso cenário, um espaço-tempo de diversidade, ao qual estivemos ancorados e pelo qual atravessam todas as linhas que, em movimento, constituíram o que estamos a chamar de experiência colaborativa.

Neste mesmo cenário foi aportado o PEBIF, projeto que se estabeleceu com o objetivo de promover a cooperação entre Portugal e Espanha no desenvolvimento educativo, social e económico de territórios de fronteira, através da criação de uma rede de escolas, distribuídas ao longo das raias luso-hispânicas, e do desenvolvimento de um processo de formação contínua sobre o bilinguismo e a interculturalidade, voltado aos professores destas escolas (ver capítulo 1, para uma descrição detalhada).

Dessarte, do cenário desenhado e do rol de escolas participantes, evidenciamos, neste estudo, as escolas-espelho situadas no norte raiano, o AE Miguel Torga e o CEIP Monte Gándara, já referidas na sessão introdutória. Foram elas o território sede das ações docentes de oito, dos trinta e sete professores-participantes, sendo quatro de Portugal, com setenta e nove alunos do 1.º e 2.º anos, e quatro de Espanha, com vinte e quatro alunos dos 4.º e 6.º anos, totalizando, pois, cento e três alunos, que motivaram a participação dos seus professores no PEBIF, a quem se somaram duas professoras-formadoras e duas investigadoras[3], constituindo o grupo 1 de trabalho, que mantendo a dinâmica de reuniões semanais, chamadas à altura encontros de tutoria[4], e criando estratégias para a comunicação e interação intragrupo, realizaram, em sinergia, uma travessia didática que foi da concessão do PA à sua implementação e o qual constitui, agora, o objeto da nossa análise.

3. Metodologia

O estudo consiste em uma análise temática reflexiva (Braun & Clarke, 2006; Alhojailan & Ibrahim, 2012), pela qual identificamos as características de um processo de trabalho colaborativo (Alarcão & Canha, 2013) na correlação com a experiência de formação contínua, vivenciada no âmbito do PEBIF, a fim de responder de que modo esta experiência se constituiu enquanto prática colaborativa e qual o seu impacto na nossa profissionalidade docente.

O processo de análise seguiu as etapas sugeridas por Braun e Clarke (2006): familiarização com os dados; geração de códigos iniciais; pesquisa de temas; revisão de temas; definição e nomeação de temas e produção do relatório. Assim, a identificação do tema da análise – colaboração docente – deu-se na fase inicial do processo, que envolveu a revisitação ao processo formativo, através da visualização das gravações das sessões de formação e da releitura dos materiais produzidos ao longo da formação pelos professores-participantes.

Destacadamente, revisitamos os elementos empíricos nas notas de investigação constantes dos diários de bordo de uma das investigadoras e outros dados da investigação, como mensagens de e-mail e fotografias, os quais foram consubstanciados em um documento único, denominado “Narrativas multimodais e polifónicas de uma investigação na fronteira entre Portugal e Espanha” (NMP) , de onde foram extraídos os episódios que ilustram a presente análise.

[3] O grupo 1 contou com o acompanhamento de duas formadoras, uma do Instituto Politécnico de Bragança e outra do Centro de Formación del Profesorado e Innovación Educativa de Castilla y León. As investigadoras que integraram o grupo são afiliadas à Universidade de Aveiro.

[4] Ao longo da implementação do PA, numa periodicidade semanal, foram realizados 7 encontros de tutoria, entre 10/02/2022 e 27/04/2022, nos quais participavam os professores, as formadoras e uma das investigadoras.

4. Resultados e análise dos dados

El trabajo y el respeto que nos une. Uma travessia colaborativa?

"O trabalho e o respeito que nos une" foi o título escolhido para o PA do grupo. A ideia teve origem na conversação, realizada aquando do encontro presencial de abertura do PEBIF, e reflete a nossa preocupação em trabalhar não apenas os aspetos culturais explícitos, observáveis em nosso cenário de fronteira, mas, também com algo menos tangível, convertido em valores que historicamente unem Espanha e Portugal, servindo de pilares básicos para nossas sociedades, para a relação entre os dois povos e para nossa relação em específico.

Com a progressão do curso de formação deveríamos avançar na elaboração do PA. Para isto, pautamo-nos em um guião[7], previamente apresentado, segundo o qual o passo seguinte seria a discussão sobre a problemática comum às nossas realidades, refletindo sobre a sua pertinência, dentro de um enquadramento curricular próprio. Por conseguinte, seriam encaminhados os demais tópicos, a resultar na primeira versão do PA, em um processo decisório, constituído por avanços e recuos, durante o qual se deu a aproximação entre o grupo e desdobraram-se diálogos que evidenciaram aspetos relevantes da construção do trabalho na perspetiva aqui analisada.

O exemplo abaixo transcrito refere-se à conversa sobre a justificação do tema escolhido e revela valores que permeariam as relações no grupo e estariam subjacentes às ações educativas do PA.

[5] Por exemplo: o PA e os slides (PowerPoint) produzidos para as apresentações do grupo nas sessões conjuntas

[6] NMP corresponde à 2.ª versão de um documento elaborado no âmbito da investigação, o qual foi submetido aos professores participantes para validação. Este documento reúne os registos constantes dos diários de bordo de uma das investigadoras e outros dados produzidos a partir de mensagens de WhatsApp (WA) e mensagens eletrónicas (e-mails) trocadas no contexto da formação. O texto foi convertido em arquivo não editável, com 177 páginas (excluindo a capa) e será referido no presente artigo pela sigla NMP_PEBIF_V2 (Narrativas Multimodais e Polifónicas_PEBIF_Versão 2).

[7] O guião orienta a seguinte estrutura para o PA: título; problemática e pertinência do projeto; enquadramento curricular; competências transversais; objetivos educativos; cronograma; parcerias; descrição das fases e atividades; recursos para acompanhamento/avaliação das aprendizagens; recursos para monitorização do projeto; estratégias de divulgação (ver capítulo 1).

A professora [PE4[8]] avança, diz que é preciso justificar o título, em relação à problemática a ser abordada através do projeto e o grupo passa a tratar da problemática, já fazendo o exercício de relacioná-la com os respetivos currículos. O professor [PE3] sugere que a problemática esteja relacionada aos valores apontados no título.

— […] *observamos que es un poco enbarado, estos valores, para nuestro alumnado... tanto el trabajo como el respeto... el esfuerzo.* […] *Valorar a nuestra profesión como docentes, como maestros. Esta es una línea para que busquemos justificación* [...]. [PE3]

— *Estás a falar de falta de respeito?* [PP2]

— […] *respeto por la tradición, respeto por la historia, respeto por la artesania* […] *"Respeto por las tradiciones y culturas, tanto de Portugal como de España.* [PE3]

— *…considerar el trabajo como un elemento esencial para el completo desarrollo personal.* [PE3]

— *Ô [PE3], o trabalho como fonte de prazer pessoal, não só como obrigação!.... Na realização pessoal.* [PP2]

— *Exactamente, en la realización personal!* [PE3]

São inúmeras sugestões e o texto relativo à problemática segue em construção coletiva.

— *¡Cuán profundo es esto que estamos haciendo!* [PE3]

— *¡Sí!* [FE]

— *Isto é que é uma visão partilhada, não é? Esta é uma intencionalidade do Projeto EBIF!* [FP]

Fonte: NMP_PEBIF_V2, p. 36-37

Passamos à análise dos currículos dos dois países, lançando mão dos documentos reguladores oficiais[9]. Refletimos sobre os objetivos educacionais e objetivos de ensino por área, as orientações curriculares, as competências a serem desenvolvidas, os princípios didáticos e metodológicos, identificamos aspetos comuns, analisamos os conteúdos curriculares, de modo a construir um projeto que emergisse dos nossos currículos e a eles retornasse, constituindo-se uma dinâmica de enriquecimento curricular (Alves, 2017; Guerra, 2018, Zeichner, 1993), sempre em diálogo, como se observa no exemplo seguinte.

8 Para assegurar o anonimato dos atores, seus nomes serão suprimidos, a sua referência será feita pelo código PE (professor espanhol) ou PP (professor português) acompanhado do número correspondente, de 1 a 4, estabelecido por ordem alfabética (PE1 a PE4 ou PP1 a PP4), FE corresponde a formadora espanhola e FP formadora portuguesa. As frases e/ou expressões atribuídas aos participantes, professor e/ou formadoras, estão destacadas em itálico. O uso de "[…]" representa a omissão de enunciados, a fim de apresentar exemplos concisos e suficientes.

9 Por exemplo: As Aprendizagens Essenciais (http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico); o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) (http://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf); o Plano Nacional das Artes (PNA) (https://www.dge.mec.pt/plano-nacional-das-artes); o Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria; Curriculo CyL; o Projeto Educativo do CEIP; etc.

— (...)*Olha, deixe-me aqui só esclarecer uma coisa. Temos aqui… currículo áreas implicadas (...) Quando falamos de áreas não estás a falar das disciplinas, certo?* [PP3]

— *¡Sí!* [PE4]

— *Si decimos asignaturas nos entendemos todos.* [PE3]

— *Se dissermos assinaturas?* [PP3]

— *¡Sí! Es lo mismo.* [PE3]

— *Materias?* [PE4]

— *Materias.* [PE3]

— [PE3] mencionou que na área da linguagem há o objetivo *valorar otras línguas* e [PP3] responde: *no nosso também há!* Posteriormente, [PE3] chamou a atenção para o objetivo valorar de la diversidad cultural, social, política y lingüística del Estado Español e em seguida os professores de Portugal apontaram um objetivo bem próximo.

Passados alguns instantes de silêncio, todos voltados para seus documentos, […] rompe o silêncio e diz:

— *Olha! Nós temos mesmo.... olha... temos mesmo na formação para a cidadania três grupos... e um deles é: interculturalidade, direitos humanos, igualdade de género e interculturalidade…* [PP3]

Fonte: NMP_PEBIF_V2, p. 38-39

Decorrente deste estudo coletivo, estabeleceram-se os objetivos educacionais do PA[10], tendo em conta também os projetos pedagógicos das duas escolas, de modo que, na perspetiva intercultural e bilíngue do PEBIF, os objetivos, inclusive os específicos, ficassem vinculados à questão da identidade sociocultural e cidadã, do respeito aos diferentes povos e culturas, à valorização da língua como cultura e como instrumento de comunicação e ao desenvolvimento de atitudes e valores para uma sociedade mais justa e democrática.

A fim de alcançarmos os objetivos estabelecidos e com vista a promover uma dinâmica interativa entre os nossos alunos, fizemos escolhas didáticas que possibilitassem o seu protagonismo e o exercício da autonomia. Neste sentido, propusemos, entre outras atividades: i) a investigação sobre a cultura do país vizinho, sobre as comemorações tradicionais como o carnaval, a fim de perceber de que maneira estas festas populares são portadoras da identidade cultural dos dois povos; ii) a realização de entrevistas a moradores experientes acerca de profissões antigas e sua mudança no decorrer do tempo, acerca dos valores que orientavam a sociedade e o exercício profissional em tempos passados e como as mudanças são sentidas atualmente pelos entrevistados; iii) apresentações teatrais; iv) realização de ateliês para a recriação dos trajes típicos de carnaval e confeção de cestas típicas portuguesas; v) exposições dos recursos didáticos a serem produzidos pelos alunos;vi) leitura e apreciação de lendas dos dois países, atividade esta que resultou na produção de um livro digital, escrito e ilustrado pelos alunos em colaboração[11].

[10] i) Valorizar a sua identidade de raiz, respeitando o território, os outros povos e as outras culturas, reconhecendo a diversidade como fonte de aprendizagem para todos; ii) assumir atitudes e valores para alcançar a participação cívica, de forma responsável, solidária e crítica; iii) valorizar a outra língua como instrumento de comunicação e fonte de aprendizagem e enriquecimento pessoal.

[11] Trata-se de uma lenda à qual os alunos denominaram “A princesa e o mendigo”, que pode ser visualizada em: https://www.storyjumper.com/book/read/132416212/A-princesa-e-o-mendigo-La-princesa-y-el-mendigo

Da discussão sobre as atividades, conjugada à definição do cronograma do PA, extraímos excertos que evidenciam a procura de convergências curriculares e de afinidades entre os integrantes do grupo no âmbito da partilha (inter)cultural e linguística. Aliás, os exemplos abaixo demonstram que a cultura se constituiu, quiçá, no mais importante ponto de convergência curricular e relacional.

> Passam a conversar sobre o cronograma. Calculam as horas... pensam... olham para os respetivos calendários. Do lado de Espanha comentam sobre o Carnaval em fevereiro e […] repercute dizendo que o Carnaval é uma oportunidade muito boa para se trabalhar as tradições em comum. Ao fundo um professor comenta:
>
> — *¡Perfecto!* [PE3]
>
> — *Sim, temos a oportunidade de trabalharmos mais em datas como Carnaval... depois Páscoa....*
>
> […] gosta da ideia e reforça sugerindo que o Carnaval é uma data rica e que poderão trabalhar com os mascarados... [PP3]
>
> — *Los alumnos de España pueden hacer las máscaras típicas de Bragança y los de Portugal pueden hacer las máscaras de España, porque aquí también los tenemos*. [PP3]
>
> — *Olha! Já estamos iniciando a discussão sobre as atividades....* [PP2]
>
> Fonte: NMP_PEBIF_V2, p. 40

> Por fim, decidiram que o trabalho seria mesmo realizado em fevereiro, no Carnaval […] e que agora teriam de definir os objetivos específicos e planear as atividades de forma concreta.
>
> [PP2] sugere que podiam iniciar buscando a origem da palavra 'Carnaval' porque acredita que nem sempre foi usado esse nome.
>
> — *Em Espanha chamavam de antruejo.* [PP3]
>
> — *É o nosso Entrudo!... Porque ainda no meu tempo não se falava em Carnaval, falava-se em Entrudo!* [PP2]
>
> — *É verdade! É uma questão da língua. Uma palavra que caiu em desuso porque nós, aqui,*
>
> *antigamente, não chamávamos Carnaval* […] [PP3]
>
> Conversam sobre a origem da palavra "carnaval" e sobre "o Entrudo" ... [PP3] menciona que ainda hoje nas aldeias, *"os velhinhos dizem Entrudo"*. Mencionam que entrudo e carnaval são coisas distintas, quando […] relembra o significado em Espanha e [PE3] faz o mesmo em relação a Portugal. [PP2] esclarece que o Entrudo estava voltado ao exagero enquanto o Carnaval não, está voltado mais ao belo, às cores, as fantasias... e [PP3] diz que o Carnaval de hoje tem relação com a cultura brasileira
>
> Fonte: NMP_PEBIF_V2, p. 41

Previmos também o envolvimento dos encarregados de educação (EE) e o intercâmbio entre os alunos das duas escolas, o que se repercutiu na realização de 3 sessões online, sendo que para a primeira, foram convidados os pais dos alunos das duas escolas, a quem

[11] Trata-se de uma lenda à qual os alunos denominaram "A princesa e o mendigo", que pode ser visualizada em: https://www.storyjumper.com/book/read/132416212/A-princesa-e-o-mendigo-La-princesa-y-el-mendigo

foi apresentado o PA, e as demais, realizadas nos meses de fevereiro e março, deram espaço ao intercâmbio entre os estudantes, oportunidade em que se conheceram e apresentaram, uns aos outros, algumas das aprendizagens construídas no âmbito do PA[12].

A boa receção por parte dos EE, exemplificada no excerto abaixo, representou a ampliação do círculo dialogal acerca da temática proposta e mostrou-nos o potencial da parceria à consecução dos objetivos do PA.

> *Que bela iniciativa, professora! Fiquei deliciada. Fico ainda a imaginar os nossos meninos portugueses a conviverem com os meninos espanhóis. É o exemplo do dia... os nossos meninos são todos umas esponjinhas.*[13]
>
> Fonte: NMP_PEBIF_V2, p. 80

Numa perspetiva participativa e de trabalho em rede, inerente à finalidade do PEBIF, o nosso PA também previu a parceria com diferentes instituições, o que se deu, por exemplo, com a Casa do Parque do Lago de Sanábria, que recebeu uma exposição dos recursos didáticos produzidos pelos alunos espanhóis, e a autarquia da cidade de Bragança, pelo que foi possível aos alunos portugueses protagonizarem uma apresentação na Praça da Sé, chamando a atenção dos transeuntes, público-alvo daquela ação.

É facto que a implementação do PA implicou um acréscimo no volume de trabalho, inevitável para se assegurar o intento formativo[14]. Contudo, foi durante esta fase da travessia que encontramos os maiores desafios do processo formativo e didático, desafios de naturezas distintas, decorrentes, por exemplo, do quantitativo de alunos em uma escola e outra, da diferença de idade e maturidade entre os portugueses e espanhóis, das diferentes culturas formativas e educativas e possíveis diferenciações quanto ao sentido atribuído aos conceitos basilares da formação e do trabalho (…), que configuraram um processo laborioso e exigente quanto ao exercício da nossa profissionalidade docente e quanto ao exercício do diálogo e da alteridade, da paciência, da flexibilidade e da reflexibilidade.

Com efeito foi, também, durante este processo que vivenciamos, de forma intensa, a nossa diversidade, destacadamente, a nossa diversidade linguística e cultural, na construção de

---

[12] O cronograma de atividades do PA foi implementado de fevereiro a abril de 2022. A 1.ª ação, para a qual foram convidados os encarregados de educação, foi realizada no dia 10/02. Em prosseguimento, desdobraram-se as atividades didáticas, conforme previstas no PA, sendo que os dois encontros entre os alunos se deram em 18/02 e 18/03. Um encontro presencial entre eles, embora desejado, foi dificultado por aspetos ligados à legislação e à logística.

[13] Mensagem enviada, via WhatsApp, por uma mãe à professora do filho, após sua participação na sessão online de apresentação do PA aos encarregados de educação.

[14] Uma avaliação recorrente durante as reuniões entre os professores e expressa de forma contundente na avaliação final do curso, é que a carga horária efetiva dedicada à implementação dos PA superou expressivamente as 50 horas de curso passíveis de certificação. Ver capítulo 1 para uma análise das vozes dos professores durante a formação que reforça esta conclusão.

diferentes e significativas aprendizagens profissionais e humanas, destacadamente, no tocante a aspetos intrínsecos ao nosso trabalho colaborativo e à nossa profissionalidade, a evidenciar as diferentes formas de colaboração que se deram durante a nossa trajetória no PEBIF.

Assim, pela análise dos dados percebemos que fomos, não sem percalços, de uma ponta à outra do processo formativo, do diálogo colaborativo à colaboração dialogada. Pudemos identificar diferentes momentos de tensão, que reclamaram o equilíbrio entre autonomia individual e coletiva para que fosse possível manter o foco no comum. Um deles, exemplificado a seguir, deu-se durante a reunião realizada antes da 1.ª ação do PA, o encontro com os EE, quando o grupo se deu conta que o material de apoio a ser utilizado na apresentação ainda não era o mais adequado, sendo urgente finalizá-lo naquele pequeno espaço de tempo.

> *— Estivemos a fazer isso ontem à noite, já era muito tarde e a nossa intenção era mandar-vos para vocês verem o que achavam…* [PP3]
> […]
> *— Claro que só vamos usar uma apresentação, [PE3]!... [PP3]*
> […]
> *— Isso é o mais importante, [PE3]. Chegarmos a um só documento, chegarmos a um consenso, sem ter muita informação, que seja sucinto, sem… porque aqui é um trabalho de todos, certo? Por isso mesmo é que nós tivemos o cuidado de enviar este PowerPoint logo de manhã para que vocês pudessem ver, para quando chegássemos aqui... Porque é importante que tudo o que façamos, e isso é uma coisa que eu acho que nos tem falhado ao grupo é essa falta de comunicação.... É importante que antes de virmos, partilhemos o que foi feito antes para, quando chegarmos, já sabermos o que cada um de nós foi fazendo.... e depois juntarmos esses trabalhos e melhorá-los. E eu acho que é isso. Não termos de estar a fazer nós um e vós outro. Nós temos de dar ideias depois pegar as vossas ideias e as nossas ideias, porque as vossas complementam as nossas e as nossas complementam as vossas e pegar essas ideias e fazer um só. Portanto o que é importante é que nem é melhor um, nem é melhor o outro, são os dois bons e vamos aperfeiçoá-los e juntos somos mais fortes. Pronto.* [PP3]
>
> Fonte: NMP_PEBIF_V2, p. 70-71

Ora, sabemos que nos círculos dialogais de trabalho, sobrecarregados de complexidades, há espaços importantes para as divergências. Logo, os momentos de tensão, ocasionados ora pelo tempo exíguo, ora pela incompreensão quanto a diretrizes específicas de uma determinada tarefa, ora pela divergência de ideias, foram equalizados proporcionalmente à maturidade do grupo. Outrossim, podemos afirmar que, inspirados pela ideia de *Collaboration as Dialogue* (Clark et al.,1996), fomos guiados por uma ética subjacente, pela qual o diálogo é reconhecido como valor e se presentifica com a finalidade de construir os vínculos necessários à consecução dos nossos objetivos e como forma de se estabelecer sentidos e significados ao que nos propusemos realizar.

Dito de outra maneira, o diálogo como princípio e valor (Freire, 1975), condição para uma prática docente colaborativa, evidenciou-se para nós, ao longo da caminhada, enquanto nos fomos conscientizando de pequenas transformações em nós e em nosso contexto

formativo, em um movimento transitivo-crítico (Freire, 2011), pelo qual nos fomos apropriando de uma nova realidade em criação, a ponto de percebermos que nem mesmo o facto de falarmos línguas distintas poderia impedir a (con)versação entre nós, refrear nossa comunicação ou limitar a relação profissional e pessoal. Possivelmente terá sido numa inspiração freireana que se deu o seguinte diálogo:

> *— ¡Sí! ¡Claro [PE3]! Lo que estoy aquí argumentando es que el lingua es parte de una cultura, es una forma de comunicarse. Entonces también tendremos que unirnos para comunicarnos mejor, ¿no?* [PP3]
> *— [PP3], a mim me parece genial la idea de lo que estamos haciendo. Los otro hablan portugués y nosotros en español [...] pero lo bonito de esto és, me parece a mim, utilizar las duas línguas y que nos entendamos..."* [PE3]
>
> Fonte: NMP_PEBIF_V2, p. 78-79

A suscetibilidade desta conversa nos evidencia que não se trata tão-somente de um diálogo funcional, mas, antes, de um diálogo existencial, pelo qual se articulam saberes e sensações. Verifica-se a aproximação de intenções, possível somente entre sujeitos cognoscentes, dialógicos, que guardam propósitos comuns, voltados ao coletivo docente no qual estão inseridos, sem prejuízo de suas singularidades, aspeto igualmente importante na constituição do nosso grupo, como pudemos verificar entre as narrativas da investigação:

> Não percebo uma atuação personalista no grupo, aliás, não percebo em nenhum dos lados. Há, ainda, um traço, talvez, individual-grupal, uma linha entre os dois lados, entre os dois grupos, que, acredito, tem relação com a necessidade de antes se afirmar, afirmar uma identidade grupal para depois permitir que essas identidades confluam para uma nova identidade, relativa a um grupo diferente. Parece-me interessante essa reflexão. Não se trata de um ou outro grupo diluir sua identidade, mas de construir uma nova identidade na composição de um grupo ampliado, de um novo grupo.
>
> Fonte: NMP_PEBIF_V2, p. 96

A nota da investigadora diz respeito à constituição da profissionalidade, assente na ideia de identidade coletiva e individual (Lopes, 2002), referindo a existência de características específicas em cada grupo, ou seja, aquilo que distingue um coletivo de professores, frente ao outro coletivo, tendo em mente que ambos traziam uma identidade, um *modus operandi*, um jeito de pensar, falar, fazer, elementos que estavam a convergir, naquele movimento dinâmico de construção da profissionalidade. Refere-se, pois, à diferenciação que cada um estava a produzir sobre si mesmo, em permanente redimensionado no círculo de trabalho dialógico estabelecido.

Decorrente de nossa análise reflexiva encontramos evidências que nos aproximam das características que traduzem uma prática verdadeiramente colaborativa, conforme preconizado por Alarcão e Canha (2013). No ínterim do processo formativo tivemos a oportunidade de realizar o cotejamento das nossas perceções individuais sobre uma

educação e uma prática escolar bilingue e intercultural, construindo uma aprendizagem docente coletiva, ampliando assim o nosso quadro de convergências concetuais. Com ênfase afirmamos que nem sempre foi fácil, pois vimo-nos algumas vezes agarrados ao que Roldão (2022) denominou de "ilusão colaborativa". Parece-nos mais nítido chamar de romantização da colaboração. Entretanto, podemos dizer que estivemos, desde o início, dispostos a assumir os reptos da travessia, a nos apoiarmos na reflexão entre pares, embora essa consciência possa ter surgido somente depois da experiência vivida, o que pode ser um importante indício de que a experiência formativa impactou positivamente a nossa profissionalidade docente, de modo que nos sentimos hoje, ainda mais ansiosos por viver outras experiências renovadas e re(I)novadas.

Considerações finais

«Mire, vuestra merced - respondió Sancho - que aquellos que allí se aparecen no son gigantes, sino molinos de viento, y lo que en ellos parecen brazos no son más que las aspas, que, volteadas del viento, hacen andar la piedra del molino.»

D. Quijote de la Mancha, I parte, cap. VIII, p. 47.

Ao longo da travessia percebemos que não estivemos a lutar contra gigantes, nem tampouco contra moinhos de vento. Nas adversidades, valemo-nos uns dos outros, ora Quijote, ora Sancho Panza, unidos, como os personagens ibéricos, contra a banalidade do factual, isto que na escola se traduz em uma rotina, esvaziada de pensamento crítico, de ações e atitudes capazes de contrariar práticas escolares fastidiosas. A luta contra a banalidade do factual se expressa na escola por práticas de audácia e ousadia a interpelar um cotidiano contumaz e foi assim que sentimos e avaliamos nossa participação no PEBIF:

> "Fue un proyecto muy audaz, ousado, desafiante, innovador, laborioso… Um projeto que representou e motivou um importante encontro com nós mesmos e com nossos pares espanhóis, unindo-nos em torno de objetivos comuns, ao mesmo tempo em que afirmamos nossas identidades culturais, profissionais, humanas. Fomos desafiados e nos desafiamos… aprendemos e ensinamos"[15].

Se considerarmos, como Larrosa (2002), que "a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca" (p. 18), o que nos atravessa, pois, o que nos envolve, nos implica e nos (trans)forma, podemos afirmar que vivemos uma experiência única e experimentamos, sim, uma prática docente de co-labor-Ação, pela qual laboramos, pensamos e produzimos nossas ações com/no nosso coletivo docente, abrindo espaço, em nós e em nossas escolas, para um processo de mudança e de construção de uma cultura profissional de colaboração.

[15] Excerto extraído do material de apoio do grupo, aquando de sua apresentação na sessão presencial de encerramento do PEBIF.

Por outro ângulo estamos de acordo com os autores referenciados ao longo deste texto, os quais afirmam que a mudança para uma cultura de colaboração docente requer tempo e persistência, requer insistência, requer a "radicalidade do diálogo" (Freire, 2011), que implica a crítica, a autocrítica e a capacidade relacional crítica. Nesse sentido, depreendemos que a existência de um vínculo inextricável entre nossas práticas docentes e a colaboração impõe a compreensão de que "a produção de uma cultura profissional dos professores é um trabalho longo, realizado no interior e no exterior da profissão, que obriga a intensas interações e partilhas" (Nóvoa, 1995, p. 29) e à assunção de uma "responsabilidade coletiva contínua" (Opfer & Pedder, 2011, p. 385).

Assim, para que a experiência de formação propiciada pelo PEBIF possa extrapolar os sentidos e significados produzidos em nossa profissionalidade em um sentido restrito, impactando também a escola e a comunidade escolar alargada, numa perspetiva de continuidade e permanência, é necessário que a formação se constitua, de facto, com a continuidade requerida, de forma que os processos pedagógicos que configuram as nossas ações docentes tenham tempo para se incorporarem às dinâmicas institucionais, em todas as suas instâncias, a partir da cultura de colaboração.

Para que isso aconteça, é necessário, pois, acautelar as condições para que o diálogo siga dando origem a novas descobertas, aprendizagens e possibilidades de caráter colaborativo e horizontal. É mister, pois, que os professores permaneçam nas escolas o tempo necessário para promover, a partir da formação, processos de ensino e de aprendizagem docente ricos e duradouros, pois, a interrupção abrupta do processo formativo (contínuo), realocando, por exemplo, os docentes a cada novo ano letivo, como acontece nas escolas de Portugal e de Espanha, é o mesmo que interferir na "emergência do professor coletivo" (Nóvoa, 2009, p.13), é como individualizar a experiência formativa, na contramão daquilo que se propôs inicialmente enquanto política de formação e contrariando aquilo que ora defendemos porque pela experiência no PEBIF, entendemos que é possível uma prática docente colaborativa, voltada à interculturalidade e ao bi/plurilinguismo em nossas escolas de fronteira, dos dois lados da raia.

Nada obstante, temos a perceção que um projeto, assim como o PEBIF, funciona como uma promessa, traz em si uma utopia a realizar, uma imaginação de futuro que se alcança no terreno das experimentações e das construções erguidas em colaborações diversas, no espaço entre o início e o fim que se queira dar. Pois, se assim desejarmos, não há fim, teremos sempre a possibilidade da continuidade em nossas mãos: um novo projeto, uma nova promessa, uma imaginação outra, a penhora do devir. É isto, um projeto é sempre a penhora do devir, por isso esperamos que, em breve, possamos retomar as condições institucionais para a continuidade de nuestro diálogo colaborativo y nuestro trabajo en la frontera.

Referências bibliográficas

Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração. Uma relação para o desenvolvimento*. Coleção NovaCIDInE. Porto Editora.

Alhojailan, M. I., & Ibrahim, M. (2012). Thematic analysis: A critical review of its process and evaluation. *West east journal of social sciences*, *1*(1), 39-47.

Alves, J. (2017). Autonomia e flexibilidade: Pensar e praticar outros modos de gestão curricular e organizacional. In C. Palmeirão, & J. M. Alves (Coords), *Construir a autonomia e a flexibilização curricular. Os desafios da escola e dos professores* (pp. 6-14). Católica Editora. https://afc.dge.mec.pt/sites/default/files/2020-02/UCP_2017_Construir_a_Autonomia_e_Flexibilizacao_Curricular.pdf

Brandariz, C. (2010). *El hombre que "hablaba dificil": ¿Quien era realmente Cervantes?.* Ézaro.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, *3*(2), 77-101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063o

Bodião, I. D. S., & Formosinho, J. (2010*).* A profissionalidade docente na educação básica em Portugal: Depoimentos de alguns professores*. Educação e Pesquisa*, *36*(01), 403-418. https://doi.org/10.1590/S1517-97022010000100014

Clark, C., Moss, P. A., Goering, S., Herter, R. J., Lamar, B., Leonard, D., ... & Wascha, K. (1996). Collaboration as dialogue: Teachers and researchers engaged. In Conversation and professional development. *American Educational Research Journal*, *33*(1), 193-231.

Contreras, J. (2012). *A autonomia de professores*. Cortez

Day, C., & Flores, M. A. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto Editora.

Estrela, M. T., & Estrela, A. (2006). A formação contínua de professores numa encruzilhada. *In* R. Bizarro & F. Braga (orgs.), *Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: Reflexões, Estudos e Experiências* (pp. 73-80). Porto Editora.

Formosinho, J., & Machado, J. (2007). Nova profissionalidade e diferenciação docente. In M. A. Flores, & I. C. Viana (Orgs.*)*, *Profissionalismo docente em transição: As identidades em tempos de mudança* (pp. 71-82). FEDER.

Freire, P. (1975). *Pedagogia do oprimido*. Editora Paz e Terra.

Freire, P. (2011). *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Editora Paz e Terra.

Fullan, M., & Hargreaves, A. (2000). *A escola como organização aprendente: Buscando uma educação de qualidade* (2.ª ed). Artmed Editora.

Fullan, M., & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto Editora.

Guerra, M. (2018). Innovar o morir. In C. Palmeirão, & J. Alves (Orgs.), *Escola e mudança. Construindo autonomias, flexibilidade e novas gramáticas de escolarização – os desafios essenciais* (pp. 20-43). Católica Editora.

Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança: O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. McGraw-Hill.

Hargreaves, A. & Fink, D. (2007). *Liderança sustentável*. Coleção Currículo, Políticas e Práticas. Porto Editora.

Larrosa, J. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, *1*(19), 20-28. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27501903

Lopes, A. (2019). Still building a better world?: Research reflections on teacher education and identity. In M. Kowalczuk-Walêdziak, A. Korzeniecka-Bondar, W. Danilewicz, & G. Lauwers (Eds.), *Rethinking teacher education for the 21st century: Trends, challenges and new directions* (1.ª ed., pp. 27-42). Verlag Barbara Budrich. https://doi.org/10.2307/j.ctvpb3xhh.6

Lopes, A. (2002). Profissão e profissionalidade docente: O caso do 1.º CEB. In *O particular e o global no virar do milénio: Cruzar saberes em educação. Atas do 5.º congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (pp. 71-77). Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE).

Matensanz del Barrio, M., Ferreira Martins, V. F., & Araújo e Sá, M. H. (2023). Proyecto Escuelas bilingües e interculturales de frontera (PEBIF): Un proyecto transfronterizo e integrador en la Península Ibérica. *Revista Iberoamericana de Educación*, *93*(1), 45-65. https://rieoei.org/RIE/article/view/5998

Mesquita, E., Formosinho, J., & Machado, J. (2012). Individualismo e colaboração dos professores em situação de formação. In *Atas do VII Simpósio de Organização e Gestão Escolar*. Universidade de Aveiro. http://hdl.handle.net/10198/6929

Morgado, J. C. (2011). Identidade e profissionalidade docente: Sentidos e (im)possibilidades. *Ensaio: Avaliação e políticas públicas em educação*, *19* (73), 793-812. https://hdl.handle.net/1822/23139

Nóvoa, A. (1995). O passado e o presente dos professores. In A. Nóvoa (Ed.), *Profissão professor* (2.ª ed., pp.13-34). Porto Editora.

Nóvoa, A. (2009). *Professores, imagens do futuro presente*. Educa.

Nóvoa, A. (2019). Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. *Educação & Realidade*, *44*(3), 1-15. https://doi.org/10.1590/2175-623684910

Opfer, V. D., & Pedder, D. (2011). Conceptualizing teacher professional learning. *Review of educational research*, *81*(3), 376-407. https://doi.org/10.3102/0034654311413609

Tardif, M., & Lessard, C. (2008). *O trabalho docente. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Editora Vozes.

Roldão, C. (2022). Trabalho colaborativo - Um bom princípio? Ou uma outra lógica de trabalho?. *Noesis* (66), 22-23. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/boletim/boletim_dge_n66_apoio_as_escolas_marco2022.html

Roldão, C. (2007). Colaborar é preciso - Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis* (71), 24-29. Ministério da Educação.

Roldão, M. C. (2005). Profissionalidade docente em análise - Especificidades dos ensinos superior e não superior. *Nuances: estudos sobre educação*, *12*(13), 105-126.

Rodríguez, L. (2002). Cervantes en Sanabria: Ruta de Don Quijote de la Mancha. In *Caminería hispánica: Actas del V Congreso Internacional de Caminería Hispánica celebrado en Valencia* (España), julio 2000 (pp. 527-538). AACHE.

Sacristán, J.G. (1995). Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão professor* (2.ª ed., pp. 13-34). Porto Editora

Schön, D. A. (2009). *Educando o profissional reflexivo: Um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Penso Editora.

Ulhôa, A. A., & Araújo e Sá, M. H. (2022). Interculturalidade na formação contínua de professores em escolas de fronteiras. In M. H. Araújo e Sá & L. Morgado (Eds.), *Livro de Atas do V ENJIE: Investigação em educação e responsabilidade social - Vozes dos jovens investigadores* (pp. 883-893). UA Editora. https://doi.org/10.48528/tr7a-j538

Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Educa.

Zeichner, K. (2008). Uma análise crítica sobre a "reflexão" como conceito estruturante na formação docente. *Educação & Sociedade*, *29*, 535-554.

CAPÍTULO 5 |

Guardianes de la Raya

Vicente Garrido Clemente

RESUMEN: En este trabajo analizamos el proyecto de escuelas bilingües e interculturales de frontera llevado a cabo en tres colegios a ambos lados de la Raya entre España y Portugal (Valverde del Fresno, Elvas y Badajoz). En él desarrollamos la experiencia de este trabajo colaborativo de intercomprensión y hermanamiento entre nuestro alumnado, inmerso en una tarea común durante todo un curso de la mano de los Guardianes de la Raya, producto final de una aventura interdisciplinar y transfronteriza, con el fin de crear desde las escuelas un mundo global y colaborativo donde no haya lugar para muros ni ideas de aislamiento, un mundo donde cambiaremos las fronteras por caminos comunes cada vez más fáciles y seguros de transitar.

Palabras clave: Raya; lenguas; hermanamiento; interculturalidad; intercomprensión; fronteras.

Introducción

A finales del curso 2020/2021, la OEI (Organización de Estados Iberoamericanos), el Ministerio de Educación de Portugal y las Consejerías de Educación de Andalucía, Castilla y León y Extremadura lanzaron una propuesta de trabajo colaborativo a un grupo de escuelas Rayanas: la creación de una red de escuelas que promoviesen el bilingüismo y la interculturalidad en las aulas a un lado y otro de la frontera. Y como en las escuelas, ya sean de este u otro país, no hay reto que se nos resista, nos lanzamos a esta aventura sin dudar un instante, y fuimos capaces de trasladar a nuestros centros un iberismo peninsular que llevamos por bandera.

El objetivo que se nos proponía desde las instituciones públicas es el mismo que llevamos tantos años construyendo desde nuestros escasos recursos en los colegios: 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 promotoras del bilingüismo y la interculturalidad en la población de estas regiones. En definitiva, una educación de calidad plurilingüe para una ciudadanía global.

El proyecto fue denominado “Escuelas Bilingües e Interculturales de Frontera - EBIF” y unió a un grupo de docentes y cientos de alumnos y alumnas de primaria de 16 escuelas españolas y portuguesas, para trabajar de manera coordinada durante el curso escolar 2021/2022.

Las escuelas participantes se agruparon por pares según su ubicación y proximidad con el fin de coordinar de una manera más operativa todas las reuniones de formación y elaborar un proyecto de aprendizaje conjunto que tuvimos que llevar a cabo a lo largo del curso.

Nuestro equipo estaba formado por tres escuelas fronterizas, tres equipos compartiendo un mismo ADN rayano, tres grupos de “locas y locos” que enseguida formamos un solo grupo plural y enormemente rico en voluntad y ambición colaborativa. Estos tres colegios eran el CEIP Nuestra Señora de la Asunción, de Valverde del Fresno (Cáceres); el CEIP Ciudad de Badajoz, en Badajoz y el Agrupamento de Escolas N.º 3 de Elvas, en Portugal.

1. Participantes

En este apartado presentamos a los/as participantes en el proyecto en cada una de las escuelas.

CEIP NUESTRA SEÑORA DE LA ASUNCIÓN

Coordinadores:

Profesor de portugués, Vicente Garrido Clemente.

Tutora de primero de educación primaria: Nuria Matías Paíno.

Tutora de segundo de educación primaria: Mª Pilar Churro Magro.

Directora: Anastasia González Bellanco.

CEIP CIUDAD DE BADAJOZ

Coordinadoras:

Jefa de Estudios, Gloria Izquierdo Pérez

Maestra de Portugués, Guadalupe Moreno Rendón

Participantes:

Directora, María del Mar Silvero Enríquez

Maestro, Jesús Amaya

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS Nº 3 DE ELVAS

Directora:

Fátima Pinto

Coordinadoras:

Docentes de Espanhol : Carmem Torres, Maria João Balseiro

Docentes 1.º Ciclo: Cláudia Marçal (professora titular de turma de 2.º e 3.º anos de escolaridade da EB1 de Terrugem); Joaquim Neutel (professor titular da turma de 2.º ano de escolaridade da EB1 de Vila Boim); Maria Rosário Madeira (professora titular da turma de 3.º ano de escolaridade da EB1 de Vila Boim)

1.1. Escuelas participantes en el proyecto:

CEIP NUESTRA SEÑORA DE LA ASUNCIÓN

Está situado en la localidad de Valverde del Fresno, cuenta con una sola línea de educación infantil y primaria y un número aproximado de 150 alumnos y alumnas cada curso escolar. La localidad cuenta además con un Instituto de Educación Secundaria Obligatoria (IESO), llamado Val de Xálima y un Centro de Educación Infantil (CEI) llamado A Dehisiña.

Como puede observarse, los nombres de estos dos últimos centros no están escritos en castellano, se trata de la fala, una lengua minoritaria conocida también como fala de Xálima o habla de Jálama. Esta lengua, la fala, convive desde sus orígenes con el español y, al otro lado de la frontera, con el portugués. Por lo tanto, nos encontramos ante un espacio privilegiado para formar a los niños y niñas en la interculturalidad, el respeto por el otro y el aprecio por el patrimonio material e inmaterial que se nos ha transmitido del pasado.

La fala es la lengua materna de una gran parte de nuestro alumnado y ha sido transmitida oralmente de generación en generación, manteniéndose en parte gracias al entorno fronterizo en el que se encuadra y en parte gracias al empeño de sus habitantes, que lo hablan con normalidad en todos los ámbitos de su vida. La fala actúa como lengua materna de la mayor parte de la población, siendo a partir de los años 50-60 del pasado siglo cuando entró en la zona el uso del castellano, principalmente debido al uso de los medios de comunicación, a la generalización de la enseñanza obligatoria o a la movilidad geográfica del campo a las ciudades (Carrasco González, 2006).

Actualmente, la fala está cobrando una gran relevancia tanto dentro como fuera de la comunidad extremeña y son varios los lingüistas que contribuyen con sus obras al conocimiento y reconocimiento de la misma (Manso Flores, 2014). A nivel local, la asociación “A nosa fala” tuvo como objetivo “promovel a fala nas suas tres variantis du lagarteiru, mañegu y valverdeiru comu expresión dun-a cultura, dun-a forma de aprendel a realidai i cuñucela”. Desde los centros educativos de los tres lugares también se realizan actividades que promueven y difunden el uso de la fala como tesoro lingüístico del que sentirse orgulloso.

El CEIP Nuestra Señora de la Asunción es un centro que se caracteriza por la participación de todo el claustro en un conjunto de proyectos que hacen de nuestro centro un centro activo e innovador. Algunos de los proyectos en los que participamos son:

- Desde el curso 2008/2009, el centro pertenece a la Red de Bibliotecas Escolares de Extremadura (REBEX), motivo que impulsa a trabajar el fomento y el gusto por la lectura de manera prioritaria en todas las áreas del currículo y de manera transversal en un proyecto global que cada año tiene como protagonista un tema específico.
- Librarium, biblioteca virtual de Extremadura, que permite fomentar el gusto por la lectura a través de la creación de Clubes de lectura.
- RadioEdu, que impulsa el desarrollo de la competencia comunicativa en relación con el lenguaje oral: ***Radio escolar***
- En el Programa Muévete hemos participado algunos años como centro observado, pero lo habitual es que nos inscribamos como observadores para ir a aprender realidades de otros centros educativos en torno a las aulas de futuro, bibliotecas innovadoras, comunidades de aprendizaje o convivencia escolar.
- Proyecto EBIF. Por el que colaboramos con otras escuelas bilingües de frontera potenciando las diferentes culturas y lenguas a través del hermanamiento, el cual es el que tratamos en este artículo.
- Proyecto ECO: huerto escolar en uno de los patios del colegio, proyecto de reciclaje, ecopatios, etc.
- Impulso de la fala, junto a los centros educativos de las tres localidades en las que se fala: Eljas, San Martín de Trevejo y Valverde del Fresno.
- Colaboración con el Parque Cultural Sierra de Gata.

El portal educativo de nuestra escuela difunde gran parte de las actividades y proyectos: ***Portal educativo***

CEIP CIUDAD DE BADAJOZ

Se ubica en la Barriada de Llera de Badajoz, que se encuentra situada en la parte izquierda de la carretera de Olivenza formada fundamentalmente por unas viviendas residenciales de nueva creación y las casas unifamiliares que ya existían en esta barriada. Existe una buena comunicación en transporte público a través de una línea de autobús urbano.

Esta zona cuenta con nuestro centro como único colegio público el cual ha sido muy demandado por las familias de esta zona y una guardería. El nivel social y económico es medio y corresponde a amplias familias trabajadoras y profesiones liberales junto a una gran parte de funcionariado. El nivel cultural es diverso respondiendo a los niveles anteriormente citados.

La mayoría de la población es joven y muestran interés por la educación de sus hijos/as. La tipología familiar responde a un modelo socioeconómico medio. En un elevado porcentaje, las familias de nuestro centro trabajan los dos miembros, teniendo en muchos casos ambos cónyuges titulaciones de grado medio y superiores.

Se observa un especial interés e importante grado de implicación y colaboración en el proceso educativo de sus hijos. Esta óptima actitud general redunda muy positivamente en el funcionamiento del centro, participación en órganos de gestión y gobierno, AMPA, disponibilidad de materiales solicitados, organización de actividades, etc…

Nuestro alumnado procede de familias de clase media. Gran parte de los alumnos proceden de la propia barriada, aunque existe un grupo de alumnos que proceden de otras zonas educativas de la ciudad. Son alumnos motivados ante los aprendizajes y las tareas escolares, así como para la realización de proyectos y retos educativos.

Nuestro centro se caracteriza por participar en diferentes proyectos educativos de innovación y metodologías activas tales como:

- Radio Escolar Ondallera (*acessar link*) Por el que fomentamos en el alumnado la competencia lingüística oral y reforzamos aprendizajes curriculares a través de este medio de comunicación.
- Proyecto CITE colaborativo, con el que hemos desarrollado la Tv- Educativa CLASSFLIX CEIP (*acessar link*) . Permite potenciar los aprendizajes realizando diferentes interacciones de calidad visual que potencian los aprendizajes, eliminando discriminaciones y desajustes en el alumnado.
- Proyecto CITE STEAM LLERATECH, de robótica y ciencia educativa. Por el que potenciamos el desarrollo competencial en ciencia y tecnología. *Link para blog LLERATECH*

- Proyecto ERASMUS, el cual a través de las diferentes movilidades aprendemos y nos enriquecemos de Europa.
- Proyecto AULA DEL FUTURO (*link de acesso*).Por medio de la transformación de los espacios, los alumnos aprenden de otra manera más activa y ellos son los propios protagonistas de su recorrido (*link para MISSLLENIRALIBRAY*)
- Proyecto LIBRARIUM. Es la biblioteca digital que la Consejería de Educación pone a disposición de las bibliotecas escolares, proporcionando una plataforma de préstamo digital y funcionalidades para crear clubes de lectura gestionado por el profesorado.
- Proyecto REBEX. La Red Institucional de centros educativos extremeños que utilizan la biblioteca escolar, como uno de los espacios educativos relevantes para el apoyo de los procesos de enseñanza- aprendizaje, el fomento de la lectura, la comprensión lectora y la educación en información (*missllerinalibrary*)
- Proyecto de HUERTO ESCOLAR. Contamos con un espacio de encuentro entre familias, docentes y alumnado, interactuando entre diferentes actividades para el establecimiento y mantenimiento del huerto, la observación del mismo, la siembra y el cuidado del entorno.
- Proyecto FOROS NATIVOS DIGITALES. Este programa está destinado a promover en el alumnado la reflexión sobre el uso que realizan de los diferentes dispositivos digitales, sitios web, redes sociales, app… y sobre otros temas en torno a la actualidad de las tecnologías emergentes
- Proyecto de AGRUPACIONES ESCOLARES. Pertenecemos a este proyecto del Ministerio de Educación y Ciencia desde hace tres cursos, el cual va destinado a promover la colaboración entre centros púbicos de España para la realización y puesta en práctica de proyectos comunes que favorezcan la inclusión, innovación y creatividad educativa. *http://eltrendelainclusion.org/*
- Proyecto EBIF. Por el que colaboramos con otras escuelas bilingües de frontera potenciando las diferentes culturas y lenguas a través del hermanamiento.
- También hemos participado en varias ocasiones en el programa MUÉVETE como centro observado, teniendo la posibilidad de enseñar la puesta en marcha, el manejo, la organización de nuestra Radio Escolar y Aula del Futuro.

Hemos recibido diferentes premios, reconocimientos y galardones a lo largo de nuestro breve recorrido:

- Premio de Radio Escolar “Ratones de Laboratorio” de la UEX 2016
- Premio Joaquín Sama de Innovación Educativa 2017 “Charlie y la Fábrica de Chocolate”
- Premio de Buenas Prácticas Educativas Tomás García Verdejo 2019 “Miss Llerina in Bookland es emocionante”
- I Premio Joaquín Sama de Innovación Educativa 2023 “Venciendo a ElectriKaos”

- III Premio Joaquín Sama de Innovación Educativa 2023 "ReCreando: explorando el potencial del material reciclado en juegos y deportes alternativos"
- Premio al pilotaje del Proyecto Recreo Saludable, que se desarrolla en el Marco del Programa Escolar del Consumo de Frutas y Hortalizas 2018.
- Reconocimiento como centro solidario por la Organización SAVE THE CHILDREN
- Premio de Paz y Cooperación por el Ministerio de Asuntos Exteriores y Naciones Unidas 2017, 2018 y 2019.
- Premio FIES 2021 ¿Qué es un Rey para ti?

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS N.º 3 DE ELVAS

Surgió de la agregación del Instituto de Secundaria de Elvas con el Grupo Escolar Vila Boim. El Grupo tiene una identidad propia, resultante del contexto al que pertenece, con elementos específicos y diferenciadores en relación con otras escuelas, conceptos educativos y expectativas de sus miembros que, en su conjunto, constituyen la Comunidad Educativa.

Es un grupo lleno de diversidad, que constituye una escuela inclusiva, capaz de servir a públicos diversos, respetando sus características y especificidades. Destaca por su calidad, reconocida en el apoyo brindado en el ámbito de la educación inclusiva, constituyendo un referente en el desarrollo de estrategias y metodologías de enseñanza estructuradas.

Compuesto, por un lado, por el anterior Grupo Vila Boim, basado en una realidad exógena donde predominan valores culturales, históricos y patrimoniales más ligados al mundo rural, pero con grandes necesidades de carácter educativo, económico y social, imaginamos una escuela que sea capaz de preservar esta identidad sin dejar, sin embargo, de afirmarse como motor de desarrollo cultural y la tecnología, la valorización del conocimiento y la formación integral de los estudiantes.

Por otro lado, la sede del Grupo, que se encuentra ubicada en el único centro de secundaria del municipio, Escola Secundaria D. Sancho II, es parte integrante de la comunidad elvense, de la ciudad y del municipio, tal como existe desde hace unos cincuenta años. Ubicado en un gran espacio al lado al Acueducto de Amoreira, fuera del casco antiguo de la ciudad, consta de siete edificios y unas amplias zonas a su alrededor.

En el nivel de Educación Preescolar y 1er Ciclo de Educación Básica, el Grupo Escolar N.° 3 de Elvas abarca una amplia superficie del municipio de Elvas, con varios establecimientos integrados en la enseñanza perteneciente a las parroquias rurales de Santa Eulália, São Vicente y Ventosa, Unión de Parroquias de Barbacena y Vila Fernando y Unión de Parroquias de Terrugem y Vila Boim.

En la parroquia de Vila Boim, se encuentra la Escola Básica Integrada de Vila Boim, en un antiguo edificio del período del Estado Novo, recuperado, con la Educación Preescolar, 1.º, 2.º y 3.º Ciclos de Educación Básica, el Centro de Apoyo al Aprendizaje, la Biblioteca Escolar, la oficina de apoyo educativo y terapéutico, la sala de personal y sala común.

Es en estos polos, geográficamente lejanos y cercanos a estos niños/estudiantes que, desde el año escolar 2017/2018, el equipo pedagógico viene realizando iniciativas a favor de la diversidad cultural y lingüística de la zona, contribuyendo directamente a la promoción de la cooperación entre Portugal y España en el desarrollo educativo en territorios fronterizos, promoviendo, a través de clases de español y a través de la articulación curricular, conocimientos y habilidades asociados al bilingüismo y la interculturalidad aspectos muy importantes para la ciudadanía.

La estabilidad del equipo docente de español, cuyos profesores son a la vez coordinadores del Proyecto EBIF en el centro, la experiencia acumulada, la fuerte apuesta por el bilingüismo y la internacionalización de la agrupación así como la participación de los agentes educativos en procesos de formación basados en investigación-acción, en un proceso continuo e interactivo compartido por todos los participantes, apoyado por y para negociar, juntos, diferentes formas de organización del trabajo escolar, gestión curricular y de la producción de recursos educativos multilingües comunes de calidad, son condiciones que permiten prever la continuidad del proyecto, su perfeccionamiento y mejora y el aumento de su impacto y resultados.

En conclusión, la ubicación y el alcance geográfico y la amplitud de audiencias y respuestas educativas que El Grupo ofrece (desde la infancia hasta la educación y formación de adultos, incluso a través de profesionales), son la base de un Grupo plural pero unificado, marcado por procesos de liderazgo compartido en los que se prioriza la valorización e integración de las aportaciones de todos los agentes educativos, apuntando a la autonomía de los procesos y la corresponsabilidad por las metas alcanzadas, combinando esfuerzos, con competencia para ver reconocida su calidad y excelencia siempre en una cultura de proximidad, con estudiantes, padres, profesores, todas las instituciones asociadas, canalizando sinergias y recursos hacia en beneficio de los estudiantes, en un buen ambiente organizacional.

Una educación que, esforzándose en el presente, afronta el futuro como un lugar prometedor donde la inclusión y la valoración de la diversidad lingüística y cultural son una realidad que promueve la unidad y la sana convivencia entre los pueblos.

2. Desarrollo del proyecto “Los guardianes de la raya”

2.1. Pasos previos

Antes de comenzar con este proyecto y por supuesto antes de promover cualquier iniciativa, se informó al Claustro y al Consejo Escolar de cada centro y se pidió su permiso para solicitar la inclusión en él. Una vez obtenido este apoyo, procedimos a llevar a cabo un proceso de sensibilización con las entidades o asociaciones locales y autonómicas, como Ayuntamientos, AFA… con el fin de incorporarlos al proyecto y conseguir las tan ansiadas alianzas que nos permitieran ir alcanzando los objetivos.

Una vez concedido el proyecto se formó una comisión de trabajo en los centros, que contó con todos los proyectos que ya tienen una trayectoria iniciada:

- Profesorado de portugués, como coordinadores y enlace entre los centros educativos implicados. Coordinador de RadioEdu, para dar difusión al proyecto y a todos los productos finales del proceso de ABP.
- Coordinador/a de biblioteca, (REBEX) ya que cada año se elige un hilo conductor que dé sentido a las actividades y celebraciones pedagógicas.
- Coordinador/a de igualdad, que velaría por la consecución de igualdad de género.
- ITED, coordinador/a de eScholarium y coordinador/a de Librarium, que velarían por la consecución de una educación de calidad.
- Coordinador/a de Fala (en el caso de Valverde del Fresno).
- Incorporamos alumnos y alumnas, personal de administración y servicios y familias en esta comisión.

Se utilizaron para ello diferentes vías, además, realizamos las siguientes acciones previas al inicio del proyecto:

- Cartas a todos los padres y madres invitando a participar en el proyecto.
- Información por parte de los tutores y coordinadores de centro a todo el alumnado.
- Actividades de reclamo e información a nivel de centros y a nivel municipal.
- Distintivos particulares o mascotas que nos identifiquen.
- Promoción a nivel de medios de comunicación y redes sociales.
- Atención a todas las sugerencias e ideas que cualquier persona pueda tener.
- Incorporar a asociaciones o entidades locales o autonómicas.

2.2. La propuesta

Los coordinadores y coordinadoras de los tres centros que nos ocupan (Ciudad de Badajoz, Nuestra Señora de la Asunción y Agrupamento de Escolas n.º 3 de Elvas) recibieron formación online de 14 formadores y formadoras de docentes procedentes de la Universidad Complutense de Madrid, de la Universidad de Aveiro, del Instituto Politécnico

de Bragança, Universidade da Beira Interior, Universidade de Évora, CPR de Almendralejo, CPR de Badajoz, CFIE de Ciudad Rodrigo, CFIE de Benavente y Delegación de Educación y Deporte de Huelva y la Universidade do Algarve, a lo largo de todo el curso escolar 2021/2022.

La sesión inicial, consistente por un lado en introducir el proyecto desde un punto de vista teórico y por otro en involucrar a los/las docentes de cada centro en un propósito interdisciplinar, intercentros y multicultural, nos creaba dudas y recelos a los participantes¿comprendíamos el propósito de lo que se nos estaba pidiendo? ¿Seríamos capaces de llegar a buen fin? ¿Hasta qué punto podría nuestro alumnado motivarse en el desarrollo del proyecto y sentirse protagonista de un plan tan ambicioso?

El proyecto tardó en arrancar, pues había que conocerse y desarrollar las relaciones humanas, de eso se trataba; de entendernos, respetarnos y sumar entre todos y todas. Las semanas pasaban y las reuniones de formación se sucedían, hasta que poco a poco fuimos dejándonos llevar en la dinámica de trabajo colaborativo y conseguimos empezar la parte con la que más disfruta cualquier docente, el trabajo de campo, que no era otro que llevar a las aulas las propuestas que habíamos ido acordando conjuntamente en las sesiones de formación y demás reuniones. En ese momento, al observar el brillo en los ojos de nuestros alumnos y alumnas, comprendimos que el esfuerzo había merecido la pena.

Pero, volviendo al asunto que nos ocupa, ¿qué tipo de propuestas habíamos acordado en las reuniones de trabajo y que tan buenos resultados nos estaban dando? La respuesta es sencilla, la decisión de apostar por el Aprendizaje Basado en Proyectos como metodología de trabajo, con un matiz lúdico y partiendo de la realidad de nuestro alumnado, fueron los ingredientes perfectos para asegurar el éxito de nuestro cometido.

Como en cualquier proyecto de gamificación era necesario dotar a nuestra propuesta de una narrativa, es decir, una ambientación que implicase al alumnado de los tres centros en un cometido común con grandes dosis de motivación. Elegimos utilizar una metodología de aprendizaje basado en retos, para lo que fue necesario convertir a nuestro alumnado en “Guardianes de La Raya”, guardianes que tenían una ambiciosa misión: Derribar un muro ficticio que se estaba construyendo en la frontera, con el fin de separar España y Portugal para siempre. ¡No podíamos consentirlo! Había que actuar cuanto antes.

Fue mediante la superación de los desafíos propuestos como fuimos consiguiendo llaves, para abrir los tesoros, que no eran otros que el arte, la historia, la lengua y la tradición a ambos lados de la raya. Conseguíamos también energía con la que poder derribar para siempre ese muro. Esta fue la razón lógica que fue aportando significado y guiando a nuestro alumnado, y enseguida se sintieron identificados dentro de la historia.

2.3. Los requisitos

Desde EBIF nos propusieron muchos retos para la elaboración de nuestro proyecto de aprendizaje Los Guardianes de la Raya. Uno de los más importantes, sin duda, fue la necesidad de integrar el currículo dentro de nuestro proyecto, trabajando de manera interdisciplinar algunas áreas y sus respectivos elementos y dotando de una dimensión curricular nuestra aventura transfronteriza.

Elegimos los pilares sobre los que construir nuestro proyecto, los tesoros que nos permitirían ir derribando el muro que, como ya se ha dicho, serían la historia, la lengua, el arte y la tradición. Esto nos daba un entendimiento global de todas las misiones que íbamos a realizar, trabajando la comprensión y el respeto al otro, además nos permitía seguir aprendiendo la lengua de manera más próxima, con una motivación extra que aparece siempre que se da a conocer lo propio, pues el alumnado tuvo que ir conociendo la geografía o las costumbres del país vecino en las lenguas englobadas en el proyecto.
A este respecto, la recomendación del consejo de 22 de mayo de 2019 relativa a un enfoque global de la enseñanza y el aprendizaje de idiomas (2019/C 189/03) considera lo siguiente:

> En la Comunicación «Reforzar la identidad europea mediante la Educación y la Cultura» (1 , la Comisión Europea presenta la idea de un Espacio Europeo de Educación en el que la educación, la formación y la investigación, inclusivas y de alta calidad, no se vean obstaculizadas por las fronteras; en el que vivir temporalmente en otro Estado miembro para estudiar, aprender o trabajar se haya convertido en la norma; en el que hablar dos idiomas además de la lengua materna esté mucho más generalizado; y en el que la gente sienta intensamente su identidad europea y sea consciente del patrimonio cultural y lingüístico común de Europa y su diversidad.

Este enfoque global de la enseñanza y el aprendizaje de idiomas está fuertemente relacionado con el trabajo competencial que se impulsa desde las actuales leyes educativas. Se decidió trabajar con los cursos de escolares de los primeros niveles, 1.º y 2.º de Primaria, y tuvimos que tener en cuenta la normativa, ya que una de las directrices de este proyecto era poder crear una programación general en conjunto teniendo en cuenta el currículo de ambos países y así ser realistas en su ejecución y su implantación en las escuelas.

El Decreto que estaba vigente en el curso 2021/2022 era el Decreto 103/2014, de 10 de junio, por el que se establece el currículo de Educación Primaria para la Comunidad Autónoma de Extremadura que define las competencias clave de la misma manera que lo hizo en 2006 la Unión Europea, en su Recomendación 2006/962/EC “aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo”. A partir de ahí se trabaja con las siete competencias clave (Comunicación lingüística, Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, Competencia digital, Aprender a aprender, Competencias sociales y cívicas, Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor, Conciencia y expresiones culturales); potenciándose en el marco de la Educación Primaria el desarrollo de las competencias comunicación lingüística, competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.

Estas competencias son la adaptación al sistema educativo español de las competencias clave establecidas en la Recomendación del Consejo de la Unión Europea de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente.

Comunicación lingüística

El estudio de las lenguas extranjeras supone un importante instrumento para la consecución no sólo de la competencia en comunicación lingüística, que permite al alumno desarrollar su capacidad para expresar ideas, dar argumentos, defender posturas y solucionar conflictos, sino también para el resto de las competencias.

Competencia digital

La competencia digital es parte esencial del aprendizaje de las lenguas extranjeras, ya que incrementa las posibilidades comunicativas y de interacción, añade un factor de inmediatez a los intercambios, refuerza la comunicación interpersonal y facilita el trabajo cooperativo.

Aprender a aprender

Mediante el estudio de las lenguas se desarrollan estrategias para el aprendizaje, para ser capaz de continuarlo de manera autónoma, reconocer las potencialidades y carencias y aceptar el error como parte natural del proceso de aprendizaje.

Competencias sociales y cívicas

Las lenguas extranjeras ofrecen la oportunidad de adquirir las competencias sociales y cívicas porque, a través de ellas, podemos conocer y comprender la realidad social y cultural del mundo en que vivimos, aceptar las diferencias, aprender a ser tolerantes y respetar los valores, las creencias y la historia personal y colectiva de los otros, rechazando prejuicios.

Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor

La competencia de sentido de iniciativa y espíritu emprendedor está presente en el estudio de las lenguas extranjeras y su adquisición es esencial para que el alumno sea consciente de la importancia del esfuerzo y la perseverancia en las tareas y proyectos, para que asuma riesgos y responsabilidades y logre tener una actitud positiva hacia los errores.

Sensibilidad y expresiones culturales

Las lenguas extranjeras también ofrecen un soporte para la sensibilidad y expresiones culturales puesto que desde ellas podemos acercarnos a manifestaciones artísticas y culturales, describirlas, interpretarlas, disfrutar de ellas, enriquecernos y colaborar en la conservación del patrimonio. Las Áreas que se trabajaron en el curso 2021/2022 según el Currículo de Educación Primaria de Extremadura para 1.º y 2.º fueron las siguientes: Artística, Lengua, Matemáticas, Sociales y Naturales además de Lengua Portuguesa y, en el caso del CEIP Nuestra Señora de la Asunción, introdujimos la Fala; lengua materna del alumnado de Valverde del Fresno, como se menciona en la introducción, reconocida como lengua minoritaria por la Carta Europea de las Lenguas.

2.4. Empleo de metodologías activas

Partiendo de las premisas dadas y con la intención de crear el mejor ambiente y el método de trabajo idóneo para nuestro alumnado, desde el principio supimos que íbamos a trabajar con metodologías activas, que pretenden que el alumnado participe en la resolución de problemas auténticos cercanos a su realidad. En este sentido, y dado que los tres centros habíamos tenido alguna experiencia con el ABP (Aprendizaje Basado en Proyectos) nos pusimos a pensar en proyectos que se parecieran a situaciones cotidianas de la vida real pero que tuvieran un componente de fantasía, dada la edad de nuestro alumnado. Nos visualizamos como docentes facilitadores del aprendizaje, que animarían a consultar diferentes fuentes de información. Esta metodología de trabajo por proyectos, especialmente relevante para el aprendizaje por competencias, se basa en la propuesta de un plan de acción con el que se busca conseguir un determinado resultado práctico. En palabras de Fernando Trujillo (2013):

> Esta metodología pretende ayudar al alumnado a organizar su pensamiento favoreciendo en ellos la reflexión, la crítica, la elaboración de hipótesis y la tarea investigadora a través de un proceso en el que cada persona asume la responsabilidad de su aprendizaje, aplicando sus conocimientos y habilidades a proyectos reales. Se favorece, por tanto, un aprendizaje orientado a la acción en el que se integran varias áreas o materias: los y las estudiantes ponen en juego un conjunto amplio de conocimientos, habilidades y actitudes personales, es decir, los elementos que integran las distintas competencias.

En el artículo “Iniciación al aprendizaje basado en proyectos. Claves para su implementación”, Pérez de Albéniz Iturriaga, Fonseca Pedrero y Lucas Molina (2021) presentan la siguiente definición del proceso de ABP:

> El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) o Proyect Based Learning (PBL) en inglés, es un modelo educativo en el cual los estudiantes trabajan de manera activa, planean, implementan y evalúan procesos que tienen aplicación en el mundo real más allá del aula de clase (Harwell, 1997; Martí 2010). Este método educativo busca que el estudiante sea el protagonista de su propio aprendizaje. Esta metodología consiste en la elaboración de un proyecto que se realice de forma grupal adecuado a los conocimientos del estudiantado. Dicho proyecto previamente ha tenido que ser elaborado, considerado y analizado por docentes con el fin de asegurar que el alumnado dispone de los instrumentos y conocimientos necesarios para resolverlo, y que a su vez desarrollen durante la resolución del proyecto una serie de destrezas. La adquisición de habilidades y actitudes tiene la misma importancia que el aprendizaje de conocimientos cuando hablamos de una metodología como el ABP. Para llevar esta metodología al aula es necesario enseñar al alumnado una serie de conocimientos previos y posteriormente proponerle el proyecto para que pongan en práctica los conocimientos adquiridos.

Con la pretensión de alejarnos de la lección magistral, hicimos de las clases espacios de trabajo en los que nuestros alumnos y alumnas fueran protagonistas. Tuvieron que actuar, de forma individual y principalmente de forma cooperativa, para lograr en cada misión los productos planteados en las actividades programadas. Para ello, los y las docentes fuimos el principal recurso para el alumnado, al tiempo que adoptamos el papel de orientadores del proceso de construcción del conocimiento que realizaron los propios alumnos/as.

Normalmente, en el trabajo por proyectos, sobre todo cuando el alumnado presenta un mayor nivel de autonomía, cada proyecto finaliza con la creación de un producto final concreto: producción audiovisual; informe de investigación; producción de textos; presentaciones, etc. Asimismo, todo contenido, producto y proceso desarrollado suele tener su espacio en el portfolio digital del alumnado, en donde se van subiendo y estructurando las distintas realizaciones que van elaborando, organizando, estructurando y dando valor al trabajo desarrollado. En definitiva, se trata de una metodología muy activa y participativa, en la que el profesor o profesora tiene que conseguir la motivación en su alumnado con estrategias y recursos atractivos. En nuestro caso, con edades comprendidas entre los 6 y los 8 años, los resultados se fueron compartiendo y difundiendo entre los tres centros sin necesidad de recurrir a portfolios individuales.

2.5. A vueltas con la idea

Una vez establecido el clima de trabajo entre coordinadores y coordinadoras, la metodología que emplearíamos para motivar a nuestro alumnado y el hilo conductor que utilizaríamos para elaborar la narrativa, se dedicaron las sesiones de formación a reflexionar sobre cuál sería el tema en cada misión, el camino que íbamos a seguir, dónde encuadrar todas nuestras estrategias y recursos para que a nuestro alumnado le resultase atrayente, entraran de lleno en el proyecto y lo pudieran disfrutar de principio a fin. Y la pregunta que nos hicimos fue: ¿qué actividades disfrutan realizando nuestros alumnos y alumnas en su tiempo libre?, sin duda, los juegos. Así que decidimos partir de una idea asociada a un juego que pudieran entender y les resultase atractivo e interesante. Como ya se ha explicado en el apartado “La propuesta”, la narrativa fue la siguiente:

Ilustración 1.

Fuente: Imagen muro / Archivo propio (a.p.)

Se quiere construir un muro que separe España y Portugal y nuestro alumnado, convertido en “Los Guardianes de la Raya”, lo tiene que impedir. Para ello tendrán que realizar ciertas misiones. Cada misión superada con éxito les concederá una llave y la energía necesaria para descubrir las recompensas con las que poder proteger nuestros tesoros (los cuatro grandes temas estructurales de nuestro proyecto) que son: el Arte, la Historia, la Lengua y la Tradición de la Raya. Si conseguimos completar todas las misiones, conseguiremos las llaves que impedirán la construcción del muro separador.

Las misiones se iban coordinando en las sesiones de formación online e iban siendo completadas al mismo tiempo por los tres colegios, las pruebas tenían que ver con diferentes materias y estaba involucrada la mayor parte de agentes activos en el entorno escolar.

2.6. Las misiones realizadas

Sabíamos que no hay un número idóneo de fases para la mejor ejecución de un proyecto, así que en función del tiempo del que disponíamos, decidimos establecer seis misiones y cada una de ellas siguió el siguiente esquema: presentación y diseño, investigación-acción y evaluación. En la primera fase se planteó el inicio, el "lanzamiento del proyecto", en el que dimos a conocer la narrativa ya expuesta con el fin de buscar la motivación del alumnado. Decidimos utilizar las TIC como aliadas, ya que posibilitarían un desarrollo del proyecto más atractivo y una coordinación más directa entre los tres centros.

A continuación, desarrollaremos las Áreas trabajadas en cada Misión y los estándares utilizados en las mismas.

Las áreas trabajadas en cada una de las misiones fueron las siguientes: Diversidad Lingüística: Lengua española, Portugués y Fala; Artística; Sociales y Naturales (Estudo do Medio); Tecnologías de la Información y la Comunicación; Ciudadanía y Desarrollo.

Misión 0: Presentación del proyecto

Ilustración 1. Esquema misión

En esta primera misión presentamos el Proyecto a nuestro alumnado y a toda la comunidad escolar. Una vez conocido el propósito y tras la primera toma de contacto con lo que más adelante serían nuestros Guardianes de la Raya, necesitábamos alguna seña de identidad que englobase el espíritu de los centros que colaboraban, por lo que nos pusimos manos a la obra en la creación de un himno para nuestros Guardianes en las tres lenguas involucradas en este Proyecto: portugués, español y fala. La letra fue elaborada por el conjunto del alumnado participante.

Himno de Los Guardianes de la Raya:

Estamos aquí, ya llegamos
los Guardianes de la Raya,
desde Badajoz, Elvas y Valverde
somos los Guardianes
y los tesoros protegemos:
arte, historia, lengua, tradición.
Estamos aquí, ya llegamos,
los Guardianes de la Raya,
estamos aquí, ya llegamos;
juntos somos uno.

Ilustración 2: Presentación al alumnado

Además, elaboramos un vídeo divulgativo en el que cada uno de los centros escolares se presentaba en su lengua y daba a conocer a los otros socios su escuela. Dichos vídeos fueron también difundidos entre la Comunidad Educativa.

Las áreas trabajadas en esta misión fueron: Diversidad Lingüística: Lengua española, Portugués y Fala. Artística, Tecnologías de la Información y la Comunicación, Ciudadanía y Desarrollo.

Los Estándares de Aprendizaje en Artística:

- Interpreta canciones de distintos lugares y estilos.
- Identifica las imágenes fijas y en movimiento en su entorno y las clasifica.

Misión 1: En busca de los Guardianes

En esta misión nuestro alumnado se encargó de crear los guardianes que iban a proteger nuestros tesoros. Cada uno de esos guardianes tenía que representar los cuatro bloques sobre los que íbamos a trabajar en el proyecto: la Historia, el Arte, la Lengua y la Tradición.

El alumnado hizo dibujos imaginando cómo serían esos guardianes y después de un proceso de selección, con ayuda de las familias, los elegidos fueron recreados en figuras tridimensionales con diferentes técnicas artísticas.

Ilustración 4: Nuestros Guardianes: Anjo da Arte, Barceguito, Legendariu y Tesourico.

Llegados a este punto, faltaba algo muy importante dentro de esta aventura colaborativa y era que nuestro alumnado de uno y otro lado de la frontera pudiera conocerse. Debido a las restricciones por causa del Covid no fue posible un encuentro presencial, por lo que optamos por llevar a cabo una videoconferencia entre los tres socios del grupo, donde nuestro alumnado pudo ponerle cara a sus compañeros y compañeras, saludarse, entablar conversaciones y hacerse preguntas unos a otros trabajando la intercomprensión y conociendo más cosas acerca de los que serían a partir de ahora sus compinches en esta aventura transfronteriza

Ilustración 5: Videoconferencia entre las escuelas

Las áreas trabajadas en esta misión fueron: Artística, Diversidad Lingüística: Lengua española, Portugués y Fala, Tecnologías de la Información y la Comunicación.

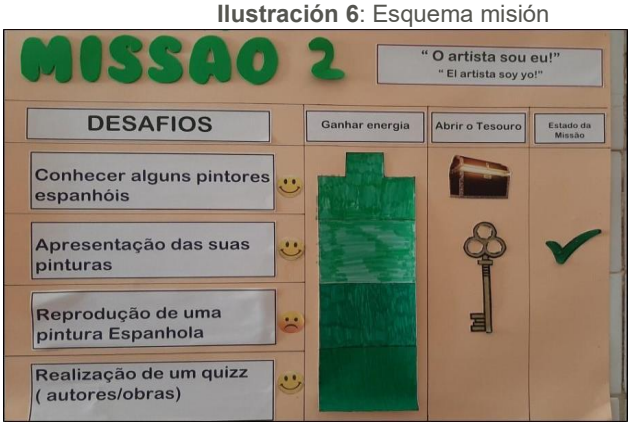
Los estándares de aprendizaje en Lengua

- Comprende la información general en textos orales de uso habitual.
- Identifica algunos tipos de palabras en un texto.
- Identifica el tema del texto.
- Estándares de Aprendizaje en Artística.
- Utiliza las técnicas de dibujísticas y/o pictóricas más adecuadas a su edad para sus creaciones manejando los materiales e instrumentos de manera adecuada, cuidando el material y el espacio de uso.
- Lleva a cabo proyectos en grupo respetando las ideas de los demás y colaborando con las tareas que le hayan sido encomendadas.
- Intercambiar información con sus compañeros acerca de sus propias creaciones plásticas.
- Confecciona sencillas obras tridimensionales con diferentes materiales.

Misión 2: El artista soy yo

Con el fin de dar a conocer obras y artistas representativos de cada uno de los países, en esta misión nos enfocamos en el arte y sus creadores.

Ilustración 6: Esquema misión



En Elvas trabajaron autores relevantes a lo largo de la historia pictórica española como fueron Velázquez, Picasso y Dalí, englobando así un amplio abanico temporal y técnico de la pintura española.

En cambio, el alumnado de Badajoz y Valverde del Fresno trabajó autores portugueses muy dispares en su técnica, pero igual de relevantes e influyente en el arte portugués e internacional, como son Sofía Areal y Joaquím Rodrigo, trabajados en Badajoz, o Joana Vasconcelos, trabajada en Valverde del Fresno.

Las áreas trabajadas en esta misión fueron: Artística y Diversidad Lingüística: castellano, portugués y fala.

Ilustración 7: Alumnado trabajando obras de arte

Los estándares de aprendizaje de Lengua:

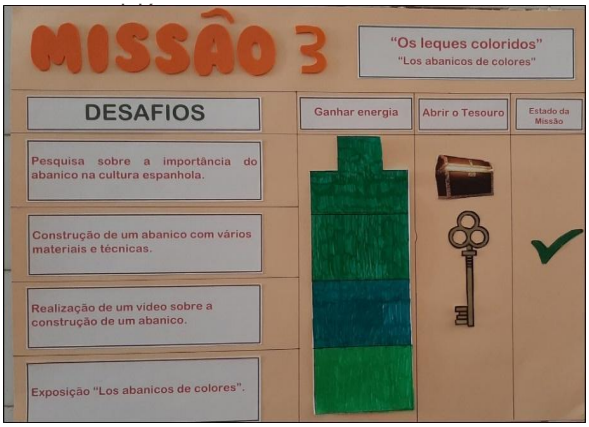
- Participa activamente y de forma constructiva en las tareas de aula.
- Comprende la información general en textos orales de uso habitual.

Estándares de Aprendizaje de Artística:

- Utiliza las técnicas de dibujísticas y/o pictóricas más adecuadas a su edad para sus creaciones manejando los materiales e instrumentos de manera adecuada, cuidando el material y el espacio de uso.
- Lleva a cabo proyectos en grupo respetando las ideas de los demás y colaborando con las tareas que le hayan sido encomendadas.
- Intercambia información con sus compañeros acerca de sus propias creaciones plásticas.

Misión 3: Creación de Sombreros y Abanicos multiculturales

Ilustración 8: Esquema



En esta misión, la idea fue trabajar los aspectos culturales y las costumbres propias de cada uno de los países. Para ello, instamos a nuestro alumnado a crear un sombrero multicultural que definiera los rasgos más característicos de cada país fusionándolos y mostrando así esa ilusión de hermanamiento entre las dos culturas y sus tradiciones comunes. Las familias fueron parte activa de esta misión.

Ilustración 9: Sombreros y abanicos multiculturales.

Las áreas trabajadas en esta misión fueron: Artística, Sociales, Diversidad Lingüística: lengua castellana y literatura, portugués y fala, Ciudadanía y Desarrollo.

Los estándares de Aprendizaje de Lengua:

- Comprende la información general en textos orales de uso habitual.

Los estándares de Aprendizaje de Artística:

- Lleva a cabo proyectos en grupo respetando las ideas de los demás y colaborando con las tareas que le hayan sido encomendadas.
- Confecciona sencillas obras tridimensionales con diferentes materiales.
- Intercambiar información con sus compañeros acerca de sus propias creaciones plásticas.

Misión 4: Paseo Virtual por nuestras Localidades

Ilustración 10: Esquema misión

Llegados a este punto, nos parecía muy importante dar a conocer el trabajo realizado al resto de escuelas participantes en el grupo y en el proyecto en general, cada una de nuestras localidades; su historia, patrimonio, cultura, folclore y gastronomía, en definitiva, todo lo que creemos más representativo y que merece la pena ser mostrado. Estos pedazos de Historia de nuestros pueblos y ciudades fueron recreados a través de videos divulgativos donde nuestro alumnado enseñaba las riquezas culturales de su entorno al resto de Guardianes.

Hechos los vídeos divulgativos y mostrados al resto de participantes, nuestro alumnado, con ayuda de sus profesores/as, creó una serie de cuestionarios a través de Kahoot, que lanzó al resto de escuelas para poner a prueba los conocimientos aprendidos en estos videos.

Ilustración 11: Vídeos divulgativos de las escuelas

Ilustración 12: Cuestionarios de los videos

Áreas trabajadas en esta misión: Artística, estudo do medio, sociales, naturales, Diversidad Lingüística: Lengua castellana y literatura, portugués y fala. Tecnologías de la Información y la Comunicación, ciudadanía y desarrollo.

Estándares de Aprendizaje de Lengua:

- Reproduce comprensiblemente textos orales sencillos y breves imitando modelos.
- Muestra una actitud de escucha activa.

Estándares de Aprendizaje de Artística:

- Identifica las imágenes fijas y en movimiento en su entorno y las clasifica.

Estándares de Aprendizaje de Sociales:

- Identifica, valora y respeta el patrimonio natural, histórico, cultural y artístico y asume las responsabilidades que supone su conservación.
- Aprecia la herencia cultural a escala local, nacional y europea como riqueza compartida que hay que conocer, preservar y cuidar.

Misión 5: Jugando con las palabras

Ilustración 13: Esquema misión

Teniendo en cuenta las diferentes lenguas trabajadas en el proyecto a través de las cuales se ha ido desarrollando este viaje de nuestros guardianes por la Raya entre España y Portugal, para trabajar los conceptos de intercomprensión e intercomunicación tan importantes en las lenguas de frontera, no podíamos evitar llevar a cabo alguna actividad en torno a los idiomas.

Sabiendo que el castellano y el portugués son lenguas de proximidad con raíces comunes, el concepto de "falsos amigos", tan recurrente y habitual, nos daba pie a trabajar con el alumnado de una forma lúdica y entretenida contenidos idiomáticos importantes. A partir de aquí, lo que hicimos fue crear Lapbooks de falsos amigos.

Ilustración 14: Lapbooks de falsos amigos

Estándares de Aprendizaje de Lengua:

- Muestra una actitud de escucha activa.
- Participa activamente y de forma constructiva en las tareas de aula.

Estándares de Aprendizaje de Artística:

- Lleva a cabo proyectos en grupo respetando las ideas de los demás y colaborando con las tareas que le hayan sido encomendadas.
- Intercambiar información con sus compañeros acerca de sus propias creaciones plásticas.

3. Evaluación de las actividades realizadas

Una parte presente en todas las reuniones de coordinación era la idea de que la evaluación no podía ser dejada para el final del proyecto, sino que tenía que ser contemplada dentro de cada misión, de manera que evaluar la sesión que terminaba nos aportaba propuestas de mejora para diseñar la siguiente misión.

Todo proceso de evaluación constituye un elemento complejo en el que están implicados diferentes agentes (profesorado y alumnado) y debe recaer sobre distintos aspectos, en este caso, recaía sobre el progreso del alumnado en cuanto al conocimiento y sentimiento de identidad rayana, su grado de motivación en el desarrollo de cada misión, los elementos curriculares que se iban trabajando, o los recursos materiales y personales necesarios.

En el caso de nuestras misiones, la evaluación abarcaba además dos grandes propósitos, por un lado, aportar propuestas de mejora y por otro, ilustrar un proceso que sabíamos de gran repercusión, y se iba produciendo en distintos momentos (evaluación inicial, continua y final). Su función fue fundamentalmente orientadora, de modo que posibilitaba la adopción por parte de todos los centros de las medidas adecuadas para superar las deficiencias detectadas.
La evaluación tenía diversas modalidades según el momento y situación en que se producía:
A. Evaluación inicial: realizada al comienzo de cada misión. Permitió determinar los conocimientos previos de cada alumno en relación a los contenidos que se iban a trabajar. Esta información orientaba el grado de profundidad con el que abordaríamos los nuevos contenidos.

B. Evaluación continua: tenía lugar a lo largo del desarrollo de la misión. Se basaba en el grado de consecución de los objetivos señalados. Se llevaba a cabo a través de un seguimiento del trabajo realizado por el alumno, destacando tanto el esfuerzo personal, como la creatividad, el trabajo responsable y diario, las destrezas adquiridas, la participación activa y la escucha atenta en clase.

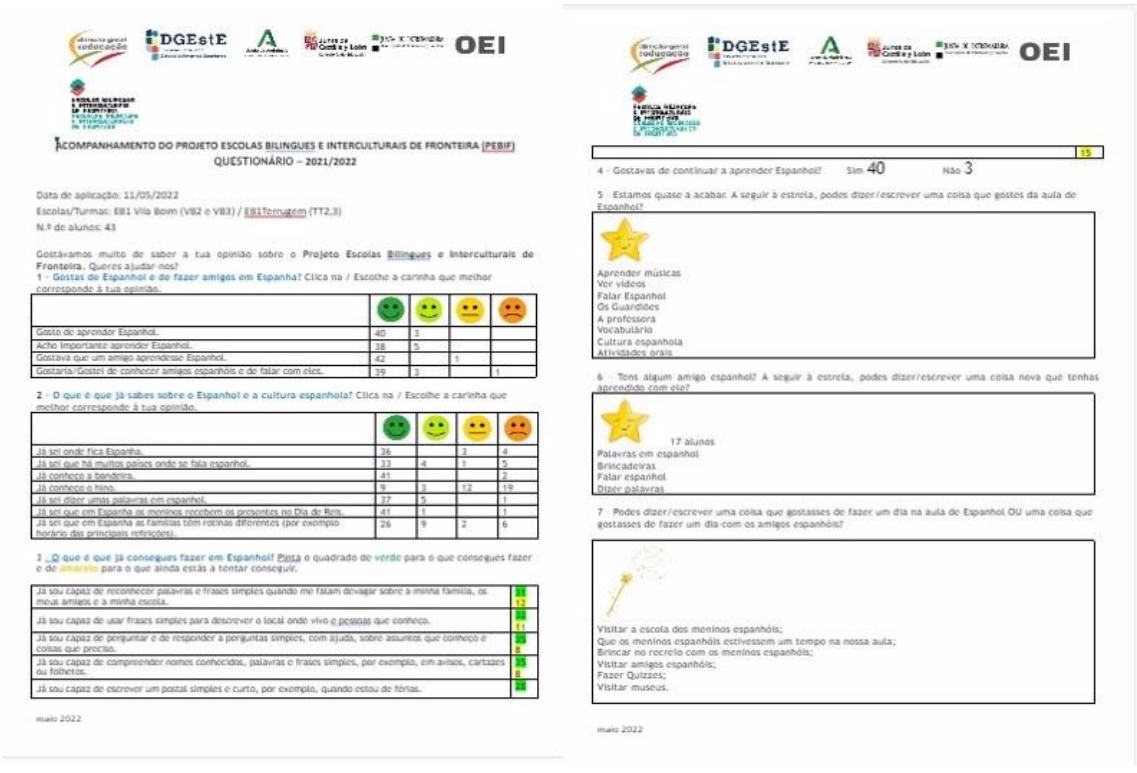
C. Evaluación final: se llevaba a cabo al finalizar cada misión y tenía por función determinar si se conseguía o no superar el reto y alcanzar la energía suficiente, teniendo en cuenta el producto final de las Misiones.

La autoevaluación: referida al hecho de ofrecer al alumnado la oportunidad de participar directamente en su evaluación, ya fuera en su totalidad o sólo en parte, individualmente o con otros compañeros. El alumnado se acostumbró junto al profesorado a ejercitar la reflexión y el sentido crítico en relación con su aprendizaje y el trabajo que realizaba para conseguir superar las misiones. Además, la autoevaluación funcionaba como diálogo constante, lo que permitía implementar el aprendizaje dialógico tan necesario en el aprendizaje de las lenguas y contrastar la valoración que hacía el alumnado con la que podíamos realizar los adultos como docentes.

La evolución de las misiones fue sucediendo junto a la evaluación de las mismas como procesos parejos y complementados, esto es, la segunda tomaba como referencia constante a la primera y sucesivamente. Se trataba de evaluar una muestra relevante y suficiente de aquello que se iba consiguiendo, siguiendo de cerca los mismos procedimientos aplicados para la enseñanza de cualquier materia. Teníamos en cuenta que, para una justa valoración del alumnado y la consecución por su parte de los estándares de aprendizaje incluidos, se tomaba una doble referencia: el grado de avance objetivo respecto a las metas establecidas y el grado de progreso personal mostrado por cada alumno respecto a su situación de partida.

Otro de los aspectos fundamentales de la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje era la reflexión y análisis de la práctica docente. Ésta se realizó de forma pareja a la evaluación del alumnado, con el fin de adecuar nuestra metodología a las necesidades que iban surgiendo.

Ilustración 15: Cuestionario realizado al alumnado al finalizar el proyecto.



ACOMPANHAMENTO DO PROJETO ESCOLAS BILINGUES E INTERCULTURAIS DE FRONTEIRA (PEBIF)
QUESTIONÁRIO – 2021/2022

Data de aplicação: 11/05/2022
Escolas/Turmas: EB1 Vila Boim (VB2 e VB3) / EB1Terrugem (TT2,3)
N.º de alunos: 43

Gostávamos muito de saber a tua opinião sobre o Projeto Escolas Bilingues e Interculturais de Fronteira. Queres ajudar nos?
1 - Gostas de Espanhol e de fazer amigos em Espanha? Clica na / Escolhe a carinha que melhor corresponde à tua opinião.

Gosto de aprender Espanhol.	40	3		
Acho importante aprender Espanhol.	38	5		
Gostava que um amigo aprendesse Espanhol.	42	1	1	
Gostaria/Gostei de conhecer amigos espanhóis e de falar com eles.	39	3		1

2 - O que é que já sabes sobre o Espanhol e a cultura espanhola? Clica na / Escolhe a carinha que melhor corresponde à tua opinião.

Já sei onde fica Espanha.	36		3	4
Já sei que há muitos países onde se fala espanhol.	33	4	1	5
Já conheço a bandeira.	41			2
Já conheço o hino.	9	3	12	19
Já sei dizer umas palavras em espanhol.	37	5		1
Já sei que em Espanha os meninos recebem os presentes no Dia de Reis.	41	1		1
Já sei que em Espanha as famílias têm rotinas diferentes (por exemplo horário das principais refeições).	26	9	2	6

3 - O que é que já consegues fazer em Espanhol? Pinta o quadrado de verde para o que consegues fazer e de amarelo para o que ainda estás a tentar conseguir.

Já sou capaz de reconhecer palavras e frases simples quando me falam devagar sobre a minha família, os meus amigos e a minha escola.	31
Já sou capaz de usar frases simples para descrever o local onde vivo e pessoas que conheço.	31
Já sou capaz de perguntar e de responder a perguntas simples, com ajuda, sobre assuntos que conheço e coisas que preciso.	35
Já sou capaz de compreender nomes conhecidos, palavras e frases simples, por exemplo, em avisos, cartazes ou folhetos.	35
Já sou capaz de escrever um postal simples e curto, por exemplo, quando estou de férias.	34

maio 2022

4 - Gostavas de continuar a aprender Espanhol? Sim 40 Não 3

5 - Estamos quase a acabar. A seguir à estrela, podes dizer/escrever uma coisa que gostes da aula de Espanhol?

Aprender músicas
Ver vídeos
Falar Espanhol
Os Guardiões
A professora
Vocabulário
Cultura espanhola
Atividades orais

6 - Tens algum amigo espanhol? A seguir à estrela, podes dizer/escrever uma coisa nova que tenhas aprendido com ele?

17 alunos
Palavras em espanhol
Brincadeiras
Falar espanhol
Dizer palavras

7 - Podes dizer/escrever uma coisa que gostasses de fazer um dia na aula de Espanhol OU uma coisa que gostasses de fazer um dia com os amigos espanhóis?

Visitar a escola dos meninos espanhóis;
Que os meninos espanhóis estivessem um tempo na nossa aula;
Brincar no recreio com os meninos espanhóis;
Visitar amigos espanhóis;
Fazer Quizzes;
Visitar museus.

maio 2022

Cabe también destacar que el Proyecto de Escuelas Bilingües e Interculturales de Frontera ha permitido fomentar y estrechar los lazos entre las escuelas y las comunidades participantes. Durante todo este periplo, las tres escuelas hemos vivido experiencias y hemos realizado un trabajo común que nos ha unido, creando un vínculo imposible ya de romper.

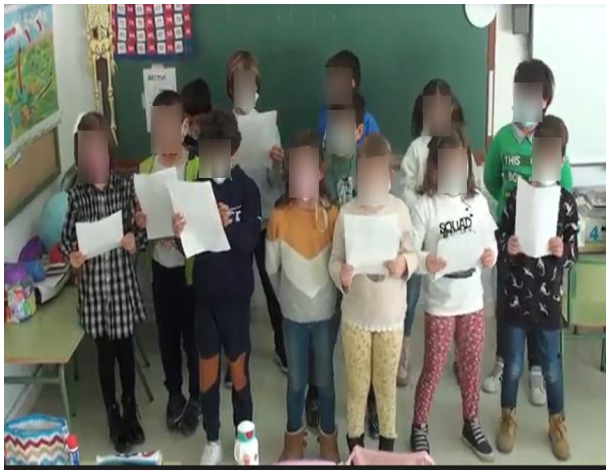
Conclusión

A día de hoy podemos decir, sin margen de error, que hemos superado cualquier traba a la hora de trabajar en colaboración con otros centros: aquí en nuestra región, en nuestro país y allende fronteras. Fronteras que, una vez más, dada la calidad humana del personal docente y su profesionalidad, junto con la fuerza, las ganas y la disposición siempre positiva y abierta a nuevas experiencias de nuestro alumnado, hemos demostrado no son más que líneas imaginarias e insignificantes ante el deseo colaborativo del ser humano, ávido de hermanamiento y empatía que llevamos todos y todas dentro. La escuela y todo lo que nace y se desarrolla en torno a ella: docentes, alumnado, familias, etc. ha vuelto a ser el motor en continua combustión que impulsa esta máquina social y conmutativa que ahora toca mantener y dirigir a buen puerto entre todos y todas.

Ochocientos millones de hispano y luso falantes no es una cifra desdeñable, es sin duda una cifra que pide continuidad en este proyecto, que reclama más acciones como esta entre España y Portugal, y que está llamando a gritos al hermanamiento de muchas más escuelas para ampliar esta Raya hasta que quepa dentro todo el territorio peninsular.

Para finalizar os damos la bienvenida a todos y todas a un futuro libre de barreras (reales o imaginarias) donde las escuelas velarán con sus Guardianes por un mundo global y colaborativo donde no habrá lugar para muros ni ideas de aislamiento, un mundo donde cambiaremos las fronteras por caminos comunes cada vez más fáciles y seguros de transitar.

Ilustración 16: Alumnos/as cantando el himno de "Los Guardianes de la Raya"



Y como reza el himno creado por nuestros alumnos y alumnas para la ocasión:

Ya están aquí, ya llegaron:

Los Guardianes de la Raya.

Ya están aquí, ya llegaron:

¡Juntos somos Uno!

Las escuelas pares de ambos lados de la Raya que han participado en este proyecto son:

- Agrupamento de escolas Miguel Torga (Bragança, Portugal) y CEIP Monte Gándara (El Puente, Zamora, España).
- Agrupamento de escolas Afonso de Alburquerque (Guarda, Portugal) y CEIP Miróbriga (Ciudad Rodrigo, Salamanca, España).
- Agrupamento de escolas nº 3 de Elvas (Portugal), CEIP Nuestra Señora de la Asunción (Valverde del Fresno, Cáceres, España) y CEIP Ciudad de Badajoz (España).
- Agrupamento de escolas de Vila Real de Santo Antônio (VRSA, Algarve, Portugal) y CEIP Galdames (Ayamonte, Huelva, España) y CEIP Virgen del Carmen (Isla Del Moral, Huelva, España).

Asimismo, en este proyecto han trabajado 14 formadores de docentes procedentes de la Universidad Complutense de Madrid, de la Universidad de Aveiro, del Instituto Politécnico de Bragança, Universidade da Beira Interior, Universidade de Évora, CPR de Almendralejo, CPR de Badajoz, CFIE de Ciudad Rodrigo, CFIE de Benavente y Delegación de Educación y Deporte de Huelva y la Universidade do Algarve.

Las coordinadoras científicas del proyecto son Helena Araújo e Sá (Universidad de Aveiro), María Matesanz del Barrio (Universidad Complutense de Madrid) y Viviane Ferreira Martins (Universidad Complutense de Madrid).

Referências bibliográficas:

Carrasco González, J. M. (2006). Evolución de las hablas fronterizas luso-extremeñas desde mediados del siglo XX: uso y pervivencia del dialecto. *Revista de Estudios Extremeños,62*(2), 623-633. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2066315&orden=0&info=link

Gargallo Gil, J. E. (1999). *Las hablas de San Martín de Trevejo, Eljas y Valverde del Fresno. Trilogía de los tres lugares. Estudios y documentos sobre A FALA (Tomo I)*. Editora Regional de Extremadura.

Manso Flores, A. (2014). Costas González, Xosé-Henrique, O valego. As falas orixe galega do Val do Ellas. *Límite. Revista de Estudios Portugueses y de la Lusofonía*, (9), 163–166.

Pérez de Albéniz Iturriaga, A., Fonseca Pedrero, E., & Lucas Molina, B. (2021). *Iniciación al aprendizaje basado en proyectos: Claves para su implementación*. Universidad de La Rioja.

Trujillo, F. (2013). *Aprendizaje basado en proyectos*. Cursos de Formación para el Profesorado. Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado, Secretaría General Técnica, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. http://formacion.intef.es/course/view.php?id=181

Parlamento Europeo y del Consejo. (2006). *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE)*. Diario Oficial de la Unión Europea.

Consejo de la Unión Europea. (2019). *Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2019 relativa a un enfoque global de la enseñanza y el aprendizaje de idiomas (2019/C 189/03)*. Diario Oficial de la Unión Europea.

Junta de Extremadura. (2014). *Decreto 103/2014, de 10 de junio, por el que se establece el currículo de Educación Primaria para la Comunidad Autónoma de Extremadura*. Diario Oficial de Extremadura.

02

OLHARES SOBRE A FORMAÇÃO E ESTRATÉGIA DE POLÍTICA LINGUÍSTICA

CAPÍTULO 6 |

Culturas educativas da Raia: ecologia de saberes, bilinguismo e multiculturalidade

Carlos Henrique Silva de Castro

Resumo: Este capítulo aborda as culturas educativas envolvidas no projeto Escolas Bilíngues e Interculturais de Fronteira (PEBIF), com foco na ecologia de saberes praticada, em uma abordagem de viés etnográfico. Por etnografia, entendo tratar-se de uma leitura de padrões e práticas que constituem as culturas dos sujeitos envolvidos, respeitando-se seus significados próprios, tal como uma tradução cultural, realizada a partir de uma posição êmica de pesquisa (Green *et al.,* 2005; Agar, 2006; Castro, 2019). Assim, a etnografia permite aprender com os sujeitos e suas práticas, justificando a adoção de uma metodologia orientada por essa lógica, que também apresenta um viés epistemológico, ao preocupar-se em horizontalizar o diálogo entre diferentes formas de conhecimento — não apenas o acadêmico, mas também os saberes próprios dos sujeitos, especialmente aqueles presentes nos contextos multiculturais e bilíngues da fronteira entre Portugal e Espanha, conhecida localmente como a Raia. Dessa forma, há um esforço deliberado para promover um diálogo entre saberes. Na primeira seção deste trabalho, partem-se dos relatos autoetnográficos deste autor, além de uma análise dos significados do primeiro encontro do PEBIF, onde foram apresentados os objetivos, as motivações teóricas e metodológicas que orientariam o projeto. Na segunda seção, explicita-se a metodologia adotada para a análise das culturas, desenhada com base na lógica etnográfica. A terceira seção detalha as questões envolvidas nas práticas de investigação-ação, metodologia central dos projetos de aprendizagem a serem desenvolvidos pelos professores. A quarta seção resume alguns saberes interculturais e plurilíngues da Raia, com base nos resultados do PEBIF, apresentados cerca de um ano depois, em um encontro que contou com a presença da maioria dos formandos. Nas considerações finais, reafirma-se a preocupação em validar os saberes locais, bilíngues e interculturais por meio da investigação-ação e de uma declarada ecologia de saberes, destacada pela coordenação do projeto e evidenciada nos projetos de aprendizagem implementados por professores de 10 escolas/grupos de escolas da Raia.

Palavras-chave: etnografia da educação; Raia; diálogo entre saberes; bilinguismo; multiculturalidade.

Introdução

O termo etnografia, em consonância com os posicionamentos de Woods (1987), Agar (2006) e Green *et al.* (2005), refere-se à construção de uma leitura das práticas dos sujeitos, como uma taxionomia cultural do grupo, a partir dos textos por eles produzidos (verbais e não verbais em diferentes gêneros), contextualizados histórica e espacialmente. A partir desse olhar de viés etnográfico, o termo cultura diz respeito ao resultado dessa leitura de práticas que, por sua vez, difere de leitor para leitor na medida em que depende dos contextos nos quais o leitor está inserido, com padrões distintos e consequências diversas para seus grupos sociais. Em outras palavras: as leituras possíveis para culturas têm a pluralidade daqueles nelas engajados.

Na busca por construir uma leitura das culturas educativas da Raia, limitadas aos registros do PEBIF, é necessário ressaltar o caráter êmico deste trabalho. O uso da lógica etnográfica no trabalho é uma tentativa de desvendar padrões e práticas do grupo, envoltos nos seus contextos particulares, sempre com uma postura êmica, ou seja, a fim de compreender os significados atribuídos pelo próprio grupo, em contraste com a perspectiva externa, chamada 'ética', comum até meados do século XX. Como Woods destaca a respeito da etimologia do termo êmico (1987, p. 18), historicamente, "(...) deriva da antropologia e significa literalmente 'descrição do modo de vida de uma raça ou grupo de indivíduos'". A etnografia da educação trabalha a partir de uma observação cuidadosa de eventos e práticas, guiada por pontos relevantes, onde se verificam questões comportamentais e de interação, em busca de desvendar crenças, valores, motivações, circunstâncias, entre outros aspectos.

A abertura para a aprendizagem e para o novo também me motivam a escolher a etnografia como a epistemologia mais efetiva para uma pesquisa em contextos multiculturais e plurilíngues, como a região de fronteira entre Portugal e Espanha. Nessa área, que possui dois idiomas oficiais, além de outras línguas faladas nas escolas envolvidas no nosso projeto em estudo, o que descreverei nas próximas seções é um diálogo rico de culturas, com seus eventos e práticas, tão diversas e singulares quanto os sujeitos envolvidos. A abrangência territorial dessa zona e a compreensão de que a cultura é plural fundamentam essa escolha epistemológica.

Dada a importância dos sujeitos para este trabalho, esclareço que iniciei minhas relações profissionais com os formandos como pesquisador voluntário em maio de 2021. Posteriormente, em setembro do mesmo ano, assumi a posição de professor visitante e pesquisador de pós-doutorado na Universidad Complutense de Madrid e na Universidade de Aveiro, vínculo que permaneceu até agosto de 2022.

Também atuei como consultor contratado pela Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI) nesse ínterim. Fui apresentado ao grupo por uma das consultoras científicas do PEBIF, brasileira, que conheci em Belo Horizonte anos atrás.

Dessa forma, meu contato com os professores em formação por meio do PEBIF e com a coordenação se deu ao mesmo tempo, mediado tecnologicamente a maior parte do tempo e presencialmente em Madrid, de janeiro a julho de 2022, e em três visitas à Raia e a Aveiro, no mesmo período.

Por envolver escolas ao longo da Raia, o projeto sempre planejou momentos de encontros síncronos on-line, além da interação assíncrona em ambiente virtual. Com a pandemia de covid-19, os eventos presenciais foram drasticamente reduzidos, como em todo o mundo. Diante das circunstâncias, os dados com os quais conto foram obtidos em interações on-line, como apresentarei ao longo das seções, e nos encontros presenciais, que serão citados em momento oportuno, quando forem contextuais à exposição.

A organização do PEBIF contou com o patrocínio e acompanhamento direto da (OEI), com a participação dos governos de Portugal e das Comunidades Autônomas da Espanha ao longo da Raia, a saber: Castilla y León mais ao norte, Extremadura no centro e Andaluzia ao sul.

No campo científico, o projeto teve a colaboração da Universidad Complutense de Madrid e da Universidade de Aveiro na coordenação; com apoio de várias instituições no programa de formação, como universidades e institutos politécnicos, de Portugal e Espanha. A participação brasileira ocorreu durante meu período de 12 meses de pós-doutorado, atuando como consultor e professor visitante.

Dez escolas foram envolvidas na primeira edição do PEBIF, organizadas em quatro grupos de trabalho, com seis escolas na Espanha (CEIP - Colegio de Educación Infantil y Primaria) e quatro em Portugal (AE - Agrupamento de Escolas). Os grupos foram assim organizados:

(1) CEIP Monte Gándara (Galende/Zamora/Castela e León) e AE Miguel Torga (Bragança);

(2) CEIP Miróbriga (Ciudad Rodrigo /Salamanca) e AE Alfonso de Albuquerque (Guarda);

(3) CEIP Ciudad de Badajoz (Badajoz/Extremadura), CEIP Nuestra Señora de la Asunción (Valverde de Fresno/Cáceres/Extremadura) e AE n.º 3 Elvas (Alentejo);

(4) CEIP Galdames (Huelva/Huelva), CEIP Virgen del Carmen (Huelva/Huelva) e AE Vila Real de Santo António (Algarve).

Essa organização foi apresentada a todos os envolvidos presentes no evento inaugural do PEBIF, que aconteceu presencialmente em Elvas/Portugal, no dia 14 de outubro de 2021, em slide reproduzido na Figura 1 (para mais detalhes sobre esta edição do PEBIF, ver capítulo 1).

Figura 1: As 10 escolas da Raia organizadas em quatro grupos

Fonte: slide utilizado no 1º encontro do grupo, em Elvas/Portugal, identificado no Quadro 1, a ser apresentado, como Dado 1.

1. Para ler as práticas culturais do PEBIF

A introdução deste trabalho começou por explicitar o conceito de etnografia aqui utilizado. Esta segunda seção, por sua vez, inicia com esclarecimentos sobre o que entendo por autoetnografia. Trato o conceito como um tipo/modalidade de pesquisa etnograficamente orientada, metodologicamente ou epistemologicamente, a partir de reflexões subjetivas do próprio pesquisador (Ono, 2018), ou seja, a partir das práticas e eventos em que participei, com a subjetividade que é característica das diversidades culturais que reverberam nas leituras etnográficas feitas, mesmo com uma postura êmica, assim como em toda a ciência. Todo o trabalho que acompanhei foi registrado em notas de campo digitais (em editor de textos Word, sempre salvas em serviço de nuvem), uma vez que o acompanhamento foi, em grande maioria, mediado tecnologicamente; fotografias; e vídeos das seções de interação síncrona, comuns a todos do grupo. Enquanto trabalho de viés etnográfico e autoetnográfico, também lanço mão daquilo que chamo de notas mentais, que é uma tradução livre de *head notes* (notas de cabeça), feita por mim (Castro, 2019) a partir de Couch (2012, p. 69) que defende esse tipo de notas como um tipo de nota de campo, que pode ser reproduzida como texto, como faço aqui, mas a partir de "um processo de reconstrução pela memória". Em outras palavras, *head notes*/notas mentais são lembranças não registradas digital ou fisicamente.

Nessa perspectiva, não há como o pesquisador não ser um sujeito da própria pesquisa, não apenas porque chega com todas as minhas culturas e vícios, mas também porque busca relacionar minhas vivências e experiências na leitura a ser apresentada. Motiva-me a crença de que essa prática tem o potencial de trazer novas camadas e maior profundidade na compreensão dos eventos e práticas envolvidos. Como pontua Ono (2018, p. 52): "Autoetnografar nossas histórias docentes possibilita reconhecer as relações e as intersecções entre nós e o outro em nossa formação como professoras e tornar 'visíveis [as] cenas invisíveis'".

Green (2009) pontua que a etnografia interativa entende recursos como vídeo, áudios e registros escritos como notas de campo, pois trazem registros de ações entre os atores, em espaços e tempos particulares. Metodologicamente, é necessário considerar as diferenças. Minhas notas digitais, por exemplo, facilitam a escrita, pois costumam ser o ponto central de qualquer parágrafo. O trabalho de recuperação de fatos pela memória é mais complexo e menos confiável, sobretudo com o passar do tempo do evento em leitura. Assim, não deve ser a âncora central das leituras, mas complementar. O conceito de evento na etnografia é trazido por Geertz (1989), em discussão sobre notas de campo escritas. Para o autor (Geertz, 1989, p. 14), "[o] etnógrafo 'inscreve' o discurso social; ele o anota. Ao fazê-lo, ele o transforma de acontecimento passado, que existe apenas em seu próprio momento de ocorrência, em um relato, que existe em sua inscrição e que pode ser consultado novamente".

A primeira edição do PEBIF contou com 50 horas de encontros de formação, sendo 44 online e seis presenciais, divididos em dois encontros, de início e finalização, além de uma formação de lançamento da proposta de seis horas online, divididas em três encontros. O projeto foi dividido em dois blocos de 25 horas, sendo o primeiro dedicado ao aprofundamento dos pressupostos teóricos, orientados pelas questões particulares do bilinguismo e da interculturalidade, e à construção colaborativa de projetos de aprendizagem numa perspectiva de investigação-ação. O segundo bloco foi dedicado ao trabalho autônomo, em diálogo com formadores que acompanharam todo o processo, para a implementação do projeto nas salas de aula das escolas envolvidas. Há registros diversos, mas o recorte a que me proponho aqui conta com registros do evento inaugural do PEBIF, que aconteceu presencialmente em Elvas/Portugal, no dia 14 de outubro de 2021. O evento foi transmitido online, suporte em que o assisti e a partir do qual fiz meus registros em notas digitais. Para este trabalho, consultei, inicialmente, a partir do meu interesse pelas culturas presentes no contexto e de nota mental sobre ecologia de saberes, minhas notas digitais em busca desta expressão (Santos & Meneses, 2010).

A referência a ecologia dos saberes estava explícita nas notas digitais, incluindo a citação do vídeo que registou uma conferência de 52min04, no evento de 14 de outubro de 2021, cujo link aparece no quadro 1. A leitura etnográfica parte do conceito de evento, que é onde localizamos no espaço e no tempo (Geertz, 1989), as práticas sociais cuja leitura visibilizará as culturas dos sujeitos em questão, no recorte contextual apresentado. O que se vê no vídeo que registra nosso evento inicial é uma breve explanação sobre o conceito ecologia de saberes (Santos & Meneses, 2010), feita por uma das coordenadoras, que retomarei na seção 3. É a partir de tal posicionamento que a metodologia de apresentação desta leitura das culturas educativas no âmbito do PEBIF busca explicitar os saberes interculturais e plurilíngues da Raia, a partir das apresentações feitas pelos professores durante as sessões de formação, em formatos diversos (slides, vídeos, mural digital e fotos), além das minhas notas de campo, utilizadas ao longo de todo este trabalho. Dessa forma, para a leitura que aqui apresento, utilizo os registros elencados no Quadro 1.

Quadro 1: Textos Multimodais disponíveis para o Trabalho Etnográfico

Item	Detalhes da Sessão	Datas dos encontros de referência/ eventos	Temas informados/ Possíveis pontos relevantes	Registros para a etnografia
1	. Híbrida a partir de Elvas . Conjunta . 03h00	14/10/21	. Apresentação da formação, da plataforma digital e dos participantes . Definição do plano de formação . Caracterização do grupo (motivações, expectativas, culturas profissionais) . Elaboração de perfis linguísticos e profissionais. Identificação de necessidades formativas	. Notas de Campo . Atualização de escolas via e-mail . Slides utilizados nas apresentações da coordenação . Vídeos do encontro presencial no Youtube: Sessão de Abertura (27m04): Link Introdução (45min34):Link Plano de Formação (52min04): Link
2	. Sessão 5 . Conjunta . Online . 03h00	11/11/21	. Reflexão teórica e prática sobre o trabalho colaborativo e em rede (entre professores e escolas, com as famílias e outros atores educativos) . Discussão, com partilha de conhecimento e experiências, sobre o valor educativo das redes e parcerias e os seus processos de constituição, desenvolvimento e avaliação, potencialidades, limites e constrangimentos . A investigação-ação (I-A) como estratégia de (trans)formação. Aprofundamento teórico: i) I-A: pressupostos, conceito, modalidades; ii) construção de projetos de I-A: componentes; metodologias: observação; portfólios; biografias linguísticas; outras . Partilha e avaliação de experiências de I-A anteriores. Análise de projetos de aprendizagem.	. Guia dos Projetos de Aprendizagem . Notas de Campo . Slides de reunião de planejamento em 09/11 . Livro Latorre (2004) . Texto Schön (1997) . Vídeo do encontro on-line no Youtube (2h21min36): Link .
3	. S18 . Conjunta . On-line . Extra e opcional para todos . 02h00	28/04/2022	. Apresentação dos projetos e respetivos resultados. . Orientações finais sobre a S19, sessão presencial, em Ciudad Rodrigo	. Vídeo da sessão on-line no Youtube (1h45min14): Link
4	. S19 . Presencial (Ciudad Rodrigo)	19-20/05/22	. Apresentação dos projetos e respetivos resultados. . Discussão sobre o seu valor educativo: desenvolvimento	. Notas de Campo . Slides e Padlets utilizados nas apresentações finais de todos os grupos

	. Conjunta . 03h00		profissional dos atores e suas instituições; aprendizagens dos alunos; contributo para redes de colaboração; potencialidades enquanto irradiadores de práticas educativas inovadoras. . Avaliação da formação.	. Fotografias digitais diversas: ***Acesso ao drive***
5	. Todas as 19 sessões	14/10/201 a 20/05/22	. Notas de Campo com anotações diversas que ajudam a contextualizar alguns pontos a serem citados no trabalho	Notas de Campo

Fontes: Apresentação do PEBIF nas sessões descritas neste próprio quadro e cronogramas de trabalho versões de 05/10/21, 11/01/22 e 04/03/22.

Ao iniciar um trabalho de etnografia na educação, a seleção dos eventos a serem observados e analisados é uma etapa crucial. Essa seleção é geralmente orientada pelo objetivo da pesquisa e pelos interesses do pesquisador e dos sujeitos, e normalmente busca exemplificar como os processos culturais se dão. Neste caso, como já pontuei, a escolha do evento inicial buscou, na apresentação do projeto, a proposta expressa de uma ecologia de saberes a partir da investigação-ação. A continuidade deste trabalho de leitura de culturas se dá por meio da identificação do que Agar (2006) e Green et al. (2005) chamaram de pontos relevantes. A expressão refere-se aos pontos obscuros, aqueles que o pesquisador tem dificuldades em "traduzir" em termos dos significados dos eventos e práticas; representam, assim, incógnitas que levarão a novas descobertas. São, como enfatiza Agar (2006), "o local da cultura". Aí reside sua relevância: possibilitam desvelar culturas e vislumbrar novas interpretações em diferentes escalas, já que um ponto relevante pode levar a outros pontos relevantes. É responsabilidade do pesquisador formular hipóteses e selecionar pontos relevantes, em diferentes enquadramentos e contextos, como a própria seleção de eventos e práticas que comporão a leitura a ser feita.

Os pontos relevantes, por sua vez, são explorados por meio de uma abordagem proposta por Spradley (1980) e Green *et al.* (2005), denominada análise de domínios, cujo objetivo é compreender os significados construídos pelos próprios sujeitos. A análise de domínio abordada por Spradley é cultural, ou seja, envolve categorias de significados relacionadas às práticas com base em alguma ligação semântica do grupo (ações, pessoas, atos, eventos, objetos, espaços etc.), sempre considerando o contexto do grupo em diferentes enquadramentos. Para realizar a análise de domínio, é necessário questionar o que os elementos contextuais do evento selecionado significam para o grupo. Assim: "O que significa, para os estudantes de Bragança/PT, a máscara de carnaval que produziram?", "O que significa, para os estudantes de Badajoz/ES, o boneco guardião que fizeram?", "O que significa falar português para o estudante espanhol?", "E para o estudante português?" etc.

Dado o extenso número de sujeitos e interações, o recorte realizado contempla, principalmente, o grupo de trabalho que acompanhei de perto como formador, o grupo 3, com escolas de Elvas em Portugal, Badajoz e Valverde del Fresno na Espanha. O processo de leitura etnográfica envolveu, assim, sujeitos, metodologias e teorias trabalhadas em toda a formação, mas com as especificidades focadas no grupo de trabalho mencionado.

2. Investigação-ação para uma ecologia de saberes

A temática investigação-ação já havia sido introduzida no terceiro encontro da ação formativa de seis horas, que antecedeu a formação de 50 horas, já mencionada, e foi retomada em 02 de junho de 2021, no segundo dia do encontro presencial do início do projeto em Elvas, Portugal.

Ao apresentar alguns objetivos para o projeto, em um auditório com os professores de todas as 10 escolas e outros envolvidos, a coordenação fez uma fala em que relacionou a investigação-ação à ecologia de saberes e às questões funcionais do projeto, que emergiriam ao longo da formação. Os registros desse momento foram feitos em vídeo e os detalhes podem ser conferidos no quadro 1, item 1, no vídeo de 52min04 intitulado Plano de Formação.[16]

O que a organização/coordenação defende enquanto práticas para o PEBIF inclui uma metodologia que dialogue com as realidades raianas, no sentido de que atenda à necessidade de pesquisa e solução de problemas locais, qual seja, a investigação-ação.

Antes de implementarem a metodologia de investigação-ação, houve a etapa que o PEBIF chamou de Fase 1, que contou com a identificação e envolvimento dos participantes, reponsabilidade das autoridades. A Fase 2 foi dedicada à capacitação teórico-prática, com oficinas na modalidade a distância. Na Fase 3, os participantes construíram e colocaram em prática seus próprios projetos de investigação-ação. Entre os objetivos para a terceira fase, encontram-se os seguintes:

- Criar atividades interdisciplinares e contextualizadas com um enfoque intercultural.
- Envolver as instituições locais (bibliotecas, museus, centros culturais).
- Potenciar o desenvolvimento de competências nas línguas do país vizinho.
- Manter a continuidade das aprendizagens, entre ciclos e níveis educativos.
- Integrar as atividades no âmbito da Autonomia e Flexibilidade Curricular em vigor em todas as escolas portuguesas e espanholas. (Dado 1, Quadro 1, Slides)

O planejamento do programa foi materializado em alguns documentos, como o Guia de Aprendizagem, disponibilizado no ambiente on-line para a formação a partir da Fase 2, conforme mencionado anteriormente. É nesse documento que se encontra o objetivo geral do PEBIF: "(…) contribuir para a criação de redes de colaboração entre instituições e professores na fronteira entre Portugal e Espanha, criando sinergias entre as escolas envolvidas em projetos conjuntos que valorizam a diversidade linguística e cultural da região." Como objetivos específicos, são elencados os seguintes:

[16] *Acesso ao Plano de Formação*

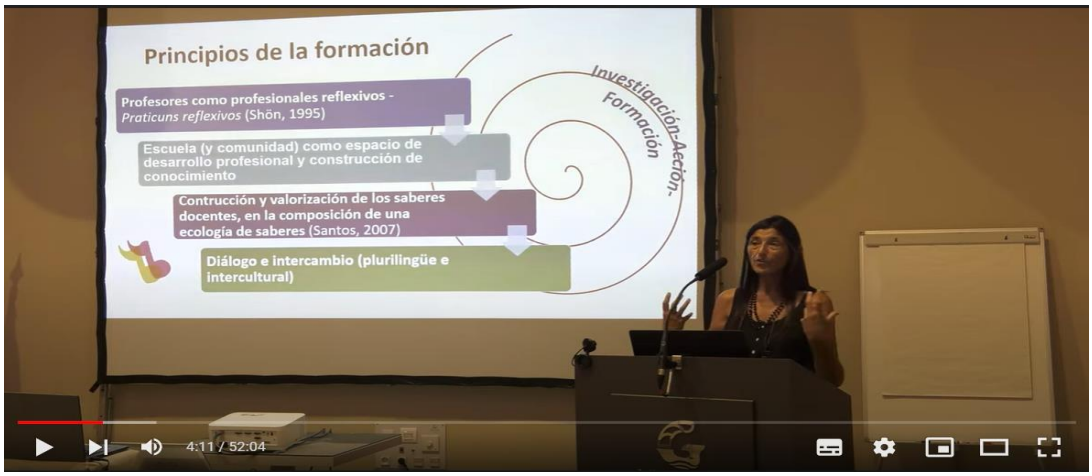
- Formar professores para desenvolver projetos educativos e recursos para o ensino bilíngue e intercultural na fronteira Portugal-Espanha.
- Explorar o valor educativo do bi/plurilinguismo e do interculturalismo, promovendo a sua integração no currículo.
- Fomentar práticas pedagógicas no contexto da educação bilíngue e intercultural.
- Permitir aos professores do 1.º ciclo do ensino básico, em colaboração com os professores de espanhol/português, promovam o desenvolvimento progressivo da competência comunicativa dos alunos nestas línguas, integrada com a aprendizagem essencial das diferentes disciplinas e com a metodologia e os recursos adequados.
- Apoiar os professores na utilização de metodologias de pesquisa-ação para a construção e experimentação, dos recursos educativos nas duas línguas, concentrando-se no 1.º ciclo do ensino básico.
- Apoiar estes professores no reajustamento dos seus portfólios, após experimentação, reflexão e discussão entre pares, bem como na avaliação do impacto da formação na sua prática pedagógica e didática.
- Estimular uma cultura de trabalho colaborativo e associativo entre professores, escolas e outros agentes educativos, e promover espaços de partilha e divulgação de propostas educativas inovadoras.
- Desenvolver competências de pesquisa-ação, facilitando práticas profissionais mais autônomas, criativas e reflexivas nas escolas. (Dado 1, Quadro 1, Guia de Aprendizagem, grifos meus)

Em diálogo com a leitura que venho apresentando, esses objetivos, com destaque para as palavras e expressões grifado por este autor, valorizam a diversidade linguística e cultural no primeiro ciclo do ensino básico da rede de ensino de ambos os países, procurando promover práticas pedagógicas e didáticas bilíngues e interculturais em uma rede de escolas, sobretudo a partir da pesquisa de suas práticas, conforme direciona a investigação-ação, citada em dois objetivos específicos.

As questões de bilinguismo e multiculturalismo são citadas três vezes, relacionadas ao reconhecimento de seus valores educativos, ao desenvolvimento de competências linguísticas nos idiomas português e espanhol, e ao fomento de práticas educativas contextuais à Raia.

Pontos ainda não citados neste trabalho estão ligados aos objetivos de formação profissional, relacionados ao reajustamento dos portfólios dos professores, após experimentação, reflexão e discussão propiciadas pela investigação-ação empreendida pelo PEBIF; e à avaliação do impacto da formação na prática pedagógica e didática dos professores envolvidos. Para tanto, o principal eixo de ação do projeto é a formação, continuada ou não, de professores em competências multilíngues e interculturais a partir da investigação-ação desenvolvida por eles próprios no PEBIF. Uma vez esclarecidos os objetivos específicos dos projetos a serem desenvolvidos e postos em prática nas fases 2 e 3, a coordenação parte para o esclarecimento de como se dará o planejamento de forma mais específica, o que envolve diretamente a metodologia investigação-ação, a ser utilizada durante toda a formação. Os princípios da formação são apresentados na Figura 2 a seguir.

Figura 2: Apresentação dos princípios de formação



Fonte: Dado 1, Quadro 1, print do vídeo Plano de Formação (52min04): Link de acesso

A Figura 2 traz os princípios apresentados, a saber: professores como profissionais reflexivos (Shön, 1995); escola e comunidade como espaço de desenvolvimento profissional e construção de conhecimento; construção e valorização dos saberes docentes, na composição de uma ecologia de saberes (Santos & Meneses, 2010); diálogo e intercâmbio (bilíngue e intercultural). Segundo a fala da coordenação, que enfatizou aquilo "que os professores sabem, projetam, querem, (o projeto) vai ser o que quisermos fazer dele", em uma clara tentativa de dar visibilidade aos conhecimentos sobre bilinguismo e inculturalidade que os professores em formação trazem junto às suas culturas raianas, a fim de que protagonizem a construção das atividades e práticas do projeto, de forma contextualizada e colaborativa, com envolvimento das comunidades escolares, locais e instituições diversas. Transcrevo, a seguir, um trecho do referido vídeo sobre o Plano de Formação, no qual uma das coordenadoras (Figura 2) deixa clara a leitura que trago a esse respeito.

> O conhecimento vai ser construído por nós, enquanto grupo, nos espaços educativos em que nós atuamos, em que nós estamos, com as nossas crianças, com os nossos pais, com as nossas instituições locais, com as nossas comunidades. Mas a escola vai ser o espaço onde irradia, onde emerge o conhecimento, que temos que construir. Finalmente, o terceiro princípio tem a ver com uma

> perspectiva de ecologia dos saberes, ou seja, uma ideia de que vamos colocar em rede, e por isso nós próprios vamos trabalhar em rede, dentro da nossa escola, com nossa escola parceira, com as outras escolas parceiras, com os formadores (...) É nosso objetivo tentar colocar em rede os conhecimento que emergem nos espaços onde estamos a trabalhar. (Dado 1, Quadro 1, *print* do vídeo Plano de Formação (52min04): ***Link de acesso,*** a partir de 2min10')

A ideia de uma ecologia de saberes parte da necessidade de desconstruir o entendimento de pensamentos/conhecimentos ditos universais, que muitas vezes estão limitados a contextos específicos, sobretudo ocidentais, ignorando toda a riqueza de saberes oriunda de diversas partes do globo, validados de diferentes maneiras, em suas particularidades contextuais. O que é chamado de pensamento universal nada mais é do que a supremacia de um conhecimento produzido no norte global, que se estabeleceu em termos de poder ideológico, a partir da colonização da porção sul do planeta, que agiu com seu poder econômico e bélico. Essa lógica perpetua-se epistemologicamente, estabelecendo o que Santos e Meneses (2010) chamam de pensamento moderno ocidental abissal, o que, nas palavras dos autores,

> [c]onsiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis. As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo "deste lado da linha" e o universo "do outro lado da linha". A divisão é tal que "o outro lado da linha" desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível. (Santos & Meneses, 2010, p. 23)

A linha que classifica o conhecimento que vale e o que não vale, também classifica o ser humano e o selvagem, a civilização e a barbárie, as terras que podem ser invadidas e as que não podem, os "seres" que podem ser escravizados e até mortos, e os que não podem. Essa construção epistemológica, baseada no poder político, é histórica e estrutural. Não me adentrarei com maior profundidade na questão no momento, contudo, é crucial entender a necessidade de uma diversidade epistemológica, que depende de uma ecologia de saberes e pode contribuir para a diminuição das diferenças sociais e exclusões de maneira geral, na medida em que pode trazer soluções importantes para áreas essenciais, como saúde e educação, desde a produção de bens e produtos, até o avanço científico e tecnológico de ponta. Para Santos e Meneses (2010, p. 4):

> É uma ecologia, porque se baseia no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos (sendo um deles a ciência moderna) e em interações sustentáveis e dinâmicas entre eles sem comprometer a sua autonomia.

Em contexto europeu, um projeto com o potencial de visibilizar questões de um contexto um tanto marginalizado como a Raia – isso aparece em uma das falas da coordenação que advoga em nome de uma ecologia de saberes – é, indiscutivelmente, um projeto político que advoga em nome desses saberes e culturas frequentemente invisibilizados. Para Santos, o sul, no nosso século, é uma metáfora. Diz o autor:

> O Sul é aqui concebido metaforicamente como um campo de desafios epistémicos, que procuram reparar os danos e impactos historicamente causados pelo capitalismo na sua relação colonial com o mundo. Esta concepção do Sul sobrepõe-se em parte com o Sul geográfico, o conjunto de países e regiões do mundo que foram submetidos ao colonialismo europeu e que, com exceção da Austrália e

> da Nova Zelândia, não atingiram níveis de desenvolvimento económico semelhantes ao do Norte global (Europa e América do Norte). (Santos; Meneses, 2010, p. 12-13)

Recentemente, o autor voltou a escrever sobre o assunto e, adicionalmente, apontou o lugar social na concepção do pensamento abissal que divide o mundo em norte e sul:

> Na minha concepção, o Sul não designa um espaço geográfico. Designa um espaço-tempo político, social e cultural. É a metáfora do sofrimento humano injusto causado pela exploração capitalista, pela discriminação racial e pela discriminação sexual. (Santos, 2020, p. 15)

As referências nos ajudam a entender a perspectiva que a coordenadora traz em sua fala, sobretudo a partir da constatação de que a Raia é uma região marginalizada e de escassos recursos, inclusive no ensino do idioma do país vizinho. Uma ecologia de saberes visa trazer à tona conhecimentos invisibilizados sobre como lidar com a diversidade linguística local no contexto escolar, mas não apenas isso, pois o envolvimento previsto das comunidades e famílias pode fazer emergir saberes diversos, que ultrapassem os muros das escolas e comunidades envolvidas. Algo a se verificar na próxima seção, dedicada aos resultados apresentados do projeto. A estratégia, assim, é transformar os professores em investigadores de suas práticas, permitindo que reflitam e proponham ações em um movimento cíclico em que a investigação e ação se retroalimentam na própria prática docente. No mesmo vídeo intitulado Plano de Formação (Dado 1, Quadro 1, vídeo Plano de Formação (52min04): ***(Link de acesso)***, a coordenação explica:

> Tudo isto vai ser feito em uma perspectiva de investigação-ação-formação, ou seja, nós vamos trabalhar (...) vão ser trabalhos de projeto (...) e vamos tentar também compreender aquilo que estamos a fazer, vamos tentar formar-nos ao mesmo tempo que construímos nossos projetos, ao mesmo tempo que compreendemos os desafios que nós vamos criar... é um espaço, sim, de construção no qual nós também nos formamos como sujeitos e como professores. (a partir de 4min10)

> Vamos utilizar ao longo da formação uma metodologia de investigação-ação-formação, tanto investigar para agir, agir para nos formarmos, devemos articular esta tríade: investigação-ação-formação, como uma forma de garantir a participação de todos os atores e todos os agentes que vão estar envolvidos nesta formação (...) a formação será algo que será feito do interior dos nossos grupos, das nossas escolas, dos nossos alunos. (a partir de 5min00)

A reflexão, no caso, seria a maior responsável pela formação dos professores na tríade investigação-ação-formação, conforme apontado pelas principais referências adotadas, como Schön (1995) e Latorre (2004). A fala do vídeo em análise não esclarece muito sobre a metodologia composta de ciclos de investigação, ação, avaliação e reflexão, que já é utilizada para introduzir o modelo de projeto a ser construído, com etapas determinadas, calendário etc. Este espaço não é dedicado especificamente a trazer todos os detalhes sobre a metodologia ou o acompanhamento dos ciclos de investigação-ação, mas alguns pontos a esse respeito ajudam-nos a entender os significados que o grupo traz nessa relação com uma ecologia de saberes.

Outros detalhes da obra de Latorre (2004) foram abordados em diferentes momentos do curso, como na quinta sessão, quando, por meio de slides, o conceito utilizado de investigação-ação-formação é esclarecido, parecendo ser uma variação da metodologia de investigação-ação. Em um slide exibido, 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 quotidiano da prática profissional docente. (Dados 2, Quadro 1, Notas de Campo)

Bastante diferente do conceito hegemônico e tradicional de investigação, o entendimento que a coordenação traz para o PEBIF encontra o de Latorre (2004, p. 5), que, por sua vez, entende que

> (...) a investigação-ação como uma forma de investigação realizada por professores para melhorar suas ações docentes ou profissionais e que lhes permite rever sua prática à luz das evidências obtidas a partir dos dados e do julgamento crítico de outras pessoas. (Latorre, 2004, p. 5)

A questão do julgamento crítico, além das necessidades de se entender/levar em conta os contextos, corrobora a importância de ser um trabalho em grupo, no qual todos participam das reflexões, avaliações, proposições, ações. Além disso, como postula Latorre (2004, p. 25), a investigação-ação "[é] participativa. As pessoas trabalham com a intenção de melhorar suas próprias práticas." E acrescenta:

> (...) o profissional da educação é um investigador ou um prático-reflexivo; um profissional que integra a função de investigação em sua prática como meio de autodesenvolvimento profissional e instrumento para melhorar a qualidade dos centros educacionais. Defendemos, portanto, o papel do professor como investigador, como designer de programas de autodesenvolvimento, como inovador e prático-reflexivo, um professor capaz de analisar sua experiência, carregada de atitudes, valores, símbolos, sentimentos, interesses sociais e pautas culturais. (Latorre, 2004, p. 6)

Assim, a formação do professorado para atuar com a pesquisa de sua própria cultura institucional deve ser uma cultura institucional, se o objetivo é tê-los "(...) como investigadores que questionam, indagam e transformam sua prática profissional." (Latorre, 2005, p. 11). E para essa profissionalização, "(...) entendida como o processo pelo qual se adquire uma formação epistemológica, teórica, metodológica e estratégica para estudar, compreender e transformar sua prática educativa, optamos pela investigação-ação." (Latorre, 2004, p. 20).

Ou seja, o PEBIF propõe uma formação baseada na investigação de conhecimentos locais, construídos de maneira situada, interativa, colaborativa, multicultural e bilíngue, para a proposição de soluções também locais. O potencial para uma ecologia de saberes, a meu ver, é evidente diante de toda a explanação. A próxima seção busca apresentar evidências do esperado diálogo multicultural. Em outros trabalhos, o ponto relevante relativo à investigação-ação pode ser retomado.

3. Alguns saberes interculturais e plurilíngues da Raia

Ao longo das 50 horas de curso, e em outras ocasiões, como relataram muitos intervenientes na seção de apresentação de resultados, o grupo de professores e

formadores dedicou-se a construir e a executar, a partir de uma proposta de investigação-ação, seus projetos para o bilinguismo na Raia. Os resultados foram compartilhados em reunião presencial, na cidade espanhola Ciudad Rodrigo, naquela que foi a 18.ª sessão de trabalhos, a segunda presencial e última desta primeira edição do PEBIF. O encontro aconteceu nos dias 19 e 20 de maio de 2022 e a programação, originalmente planejada para três horas, estendeu-se pela tarde do primeiro dia, mais especificamente das 16h00 às 20h00, e pela manhã do segundo dia, um sábado ensolarado e fresco, até as 15h00, quando foi servido almoço.

Na tarde do primeiro dia, figuras políticas das regiões envolvidas e representantes da OEI e da coordenação do projeto deram as boas-vindas aos congressistas. Em seguida, os grupos fizeram apresentações do panorama geral dos projetos e todos saímos para uma breve caminhada por alguns pontos da cidade, com sua deslumbrante arquitetura secular. Posteriormente, os participantes tiveram a oportunidade de confraternizar em um jantar que se mostrou um excelente espaço para trocas interculturais e plurilíngues, com a presença de uma "banda" musical tradicional local, que estimulou a maioria dos presentes a cantar, a dançar, conversar e se conhecer melhor.

As apresentações do panorama geral dos projetos, citadas no parágrafo anterior, foi feita por alguns professores em 15 minutos disponíveis para cada um dos quatro grupos. No segundo dia, como explicitarei em momento oportuno, os grupos contaram com mais 15 minutos para a apresentação de resultados e outros 10 minutos dedicados às expectativas de difusão e sustentabilidade do projeto. Importante ressaltar que nenhuma dessas apresentações foi registrada em vídeo, e, portanto, as informações disponíveis no Quadro 1 serão utilizadas para dar continuidade à exposição das culturas em análise.

O evento presencial final utilizou a estrutura de um antigo castelo medieval, chamado Palacio de Los Aguila, com um pequeno auditório, um espaço para a exposição dos materiais do PEBIF, como demandado pelos formandos e as escolas, e outras dependências que nos permitiram interagir com muitos colegas e passar o período confortavelmente. A Figura 2 traz uma fotografia do grupo presente no evento.

Figura 2: Grupo de formadores e formandos no último encontro em Cuidad Rodrigo

Fonte: Dados 4, Quadro 1, Fotografias

Outro fator que orienta a metodologia é o meu papel como pesquisador e formador (atuando como professor visitante, conforme mencionado na introdução deste capítulo). Nessa condição, acompanhei todas as reuniões do grupo 3 e construí dados massivos desse grupo. Dessa forma, tenho um conhecimento panorâmico de todos os projetos, enquanto minha compreensão pormenorizada está concentrada no grupo 3. Nesse sentido, ao descrever os grupos 1, 2 e 3, a seleção de dados prioriza a disponibilidade de vídeos completos das reuniões das quais não participei.

Adicionalmente, como posto no início da segunda sessão deste trabalho, oriento-me também pelos aspectos autoetnográficos que me permitem trazer para essa leitura das práticas educativas do PEBIF minhas observações e notas pessoais, junto a elementos que foram fotografados e registrados em notas de campo, e são apresentados no Quadro 1, Dados 4.

A partir de tais considerações, esclareço que, para descrever as apresentações dos grupos nesse primeiro dia de evento, utilizarei o vídeo das apresentações da sessão on-line de 28 de abril (Dados 3, Quadro 1: ***link de acesso ao vídeo***), que serviu como preparação para o encontro presencial, apresentando o mesmo conteúdo. No que diz respeito ao grupo 1, conforme pode ser observado a partir do minuto três no vídeo que consta no Quadro 1 como Dados 3 (***link de acesso***) eles trazem uma percepção de pesquisa que ainda não havia sido exposta por nenhum dos formandos, pelo menos nos enquadramentos que tenho feito. A proposta do grupo 1 não envolveu uma resolução de problema, mas uma pesquisa do tipo "como", na qual os estudantes das duas cidades raianas envolvidas, Bragança e Sanábria, dedicaram-se a compreender como é a cultura do outro. Durante a apresentação, compartilharam suas atividades de leitura de lendas nos dois países, destacando atividades de intercompreensão e trocas multiculturais. Além disso, apresentaram a produção de um e-book com criações dos estudantes.

Essas atividades exemplificam uma ecologia dos saberes, pois promovem o diálogo e a interação entre saberes culturais distintos, permitindo uma compreensão mais abrangente das culturas envolvidas, em uma perspectiva teórica que valoriza a diversidade de conhecimentos e práticas culturais. O trabalho do grupo 1 faz referências diretas à intercompreensão linguística, que diz respeito à interação entre dois sujeitos por meio de línguas distintas, às trocas multiculturais e à colaboração entre grupos de estudantes de duas cidades, Bragança e Sanábria. Além disso, a produção de um e-book, hospedado em um site online, sugere a utilização de plataformas digitais como uma forma de disseminar e compartilhar esses saberes e experiências culturais raianos de maneira ampla, com potencial para fissurar o pensamento abissal monocultural, que é a expectativa de uma ecologia de saberes.

O grupo 2 apresentou um mural digital, desenvolvido na ferramenta Padlet[17], com os materiais produzidos por seus estudantes, com desenhos, fotografias, vídeos diversos com

[17] ***padlet.com***

músicas, com a participação dos estudantes em jogos esportivos tradicionais, além da própria escola. Satisfeitos com os resultados, adiantaram que, futuramente, devem continuar com algum projeto de plurilinguismo e interculturalidade em parceria com o projeto Erasmus[18], que promove intercâmbio na Europa. Apesar da satisfação com os resultados, eles consideraram o tempo de 50 horas insuficiente para atingir os objetivos desejados, o que gerou problemas de estresse entre os participantes. Tal observação ressalta a importância de considerar a adequação do tempo em projetos educacionais complexos como esse.

Na apresentação do grupo 2, foram destacadas ações que promovem a interculturalidade e o plurilinguismo, conceitos fundamentais na perspectiva ecológica proposta por Santos e Meneses (2010). Apresentaram ações que indicam uma valorização das diferentes expressões culturais dos estudantes, trazendo à baila diferentes linguagens e textos multimodais típicos de suas culturas, como os citados desenhos, fotografias e vídeos. Além disso, o grupo mencionou a parceria com o projeto Erasmus, que indica uma busca por conectar conhecimentos e experiências entre diferentes países e culturas, fomentando o diálogo multicultural e o compartilhamento de saberes.

O grupo 3 apresentou a problemática abordada em seu projeto, destacando a relevância e a metodologia de gamificação utilizada. O ponto alto da apresentação foi um vídeo que registrou uma conferência on-line entre estudantes das três escolas envolvidas no dia 18 de março. Apesar de ser descrito pelo professor apresentador como um pouco caótico, o encontro foi muito elogiado, enquanto motivador para os estudantes explorarem mais sobre as culturas dos colegas. A diversidade cultural apresentada em poucos minutos impactou positivamente alguns professores. Assim como os demais, os elementos relacionados à interculturalidade e ao diálogo bilíngue continuaram presentes, o que aponta para um importante aspecto da ecologia dos saberes.

A conferência entre as crianças contou com ricos momentos de trocas multiculturais e bilíngues, dentre outras questões culturais transversais e interseccionais. Presenciei perguntas e respostas, por parte dos estudantes, que têm muito mais significados do que eu possa presumir, mesmo acompanhando o grupo 3 ao longo de todo o processo, *on-line* e presencialmente, inclusive em escolas raianas em duas oportunidades. Refiro-me, por exemplo, a um estudante espanhol, provavelmente de origem cigana, que questionou os colegas portugueses on-line, se em suas escolas havia alunos ciganos. Uma outra estudante, dessa vez uma brasileirinha em terra portuguesa, quis saber se os espanhóis tinham colegas de outras nacionalidades.

Em termos não menos multiculturais, mas especificamente linguísticos, acessaram o vocabulário e os significados dos outros de diferentes maneiras: ora usavam de intercompreensão, mas também leram perguntas preparadas antecipadamente no idioma do vizinho, falaram de práticas cotidianas, como esportes e lazer de maneira geral, com algum vocabulário já conhecido do vizinho. A prática das conferências online, emergente

[18] ***Web Oficial da União Europeia***

no período pandêmico, mostrou-se muito exitosa em promover a interação e o compartilhamento de conhecimentos e experiências entre os diferentes grupos de estudantes, de dois países legados pela Raia e suas culturas. A Figura 3 traz imagens capturadas da webconferência entre as crianças que trato em todo o parágrafo.

Figura 3: Grupo 3 com seus estudantes em webconferência no dia 18/03/2022

Fonte: Dados 5, Quadro 1, Print de webconferência em Nota de Campo Digital

O grupo 4 relatou que, ao final, refletiram muitas vezes sobre suas ações, o que resultou em alterações substanciais para atender seus objetivos, ligados à cultura da água em seus contextos. Dentre as mudanças, destacaram a alteração do nome do projeto, que passou a se chamar “Água sem fronteiras”, e aumentaram o número de atividades de 9 para 12. Assim como nos relatos do grupo 3, todos os grupos tiveram muitos replanejamentos frutos de reflexão na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação. Como se depreende já do título do projeto, o grupo 4 promoveu um diálogo produtivo entre linguagens e biologia. Entre as atividades relatadas, trabalharam com ditados populares sobre água e afins nos dois idiomas, exploraram profissões relacionadas à água e acompanharam a realidade de pescadores locais, quando fizeram desenhos reflexivos.

Destaca-se a excursão dos espanhóis para Portugal, onde participaram de jogos tradicionais, apresentaram o hino final do projeto, vivenciaram a interação intercultural e bilíngue. O relato dos professores enfatizou que, ao final do dia, os estudantes não conseguiam diferenciar portugueses de espanhóis, evidenciando uma interação bilíngue efetiva e rica em intercompreensão. A Figura 4, apresentada a seguir, traz fotografias dos estudantes do grupo 4 envolvidos em atividades realizadas no rio que separa suas cidades.

Figura 4: Grupo 4 em atividade no rio local

Fonte: Dados 4, Quadro 1, Print de vídeo no Youtube

A já citada reunião de 28 de abril (Dados 3, Quadro 1), última antes do encontro presencial, ainda contou com alguns esclarecimentos sobre a logística e o transporte para Ciudad Rodrigo, um feedback positivo por parte da OEI sobre o projeto, considerado um piloto para edições futuras, além de um momento para os grupos colocarem suas expectativas finais. Dentre essas expectativas, destacam-se: o desejo dos grupos de levar os objetos produzidos em algumas atividades para exposição no encontro presencial final; com a ajuda da OEI, o desejo de montarem uma exposição permanente on-line para difusão do projeto; e, mais ousado, montarem uma exposição presencial itinerante nas escolas. A exposição em Ciudad Rodrigo foi realizada, enquanto a exposição digital e a itinerante, até o momento desta escrita, continuam pendentes. Na sequência da reunião de preparativos, a representante da OEI expressou o desejo de realizar encontros presenciais nas próximas edições. Por fim, a coordenação esclareceu alguns pontos sobre a avaliação da formação, e alguns professores formandos fizeram algumas avaliações pontuais.

No segundo dia do evento, além das apresentações dos quatro grupos (cada um com 15 minutos para os resultados de aprendizagem e 10 minutos para as expectativas de difusão e sustentabilidade do projeto), as atividades incluíram uma visita ao CEIP Miróbriga pela manhã e um almoço de despedida após as falas finais das autoridades locais e da coordenação. O foco neste ponto será uma descrição sucinta das apresentações desse segundo dia do encontro presencial do grupo 3, que foi acompanhado por mim ao longo de todo o processo, como mencionado anteriormente.

A apresentação dos resultados de aprendizagem do grupo 3 mostrou em detalhes cada uma das atividades realizadas. Os professores partiram da suposição de que “queriam”

(usam a terceira pessoa por razão não investigada) construir um muro que separaria fisicamente Portugal e Espanha. Na narrativa, somente os alunos poderiam tornar-se os 'Guardiões da Raia' e impedir a construção do referido muro. Para isso, haveriam de cumprir cinco missões. Uma missão, por sua vez, é como foi chamado um conjunto de atividades colaborativas que, uma vez realizadas, garantiria a energia necessária para sobreviver e as chaves para acessar os tesouros e proteger a **História,** a **Arte**, a **Língua** e as **Tradições** da Raia e, finalmente, destruir o muro com o qual, hipoteticamente, "tentavam" separá-los. As aprendizagens e resultados apresentados foram expostos em ordem pelo número da missão (zero a cinco) e sempre relacionados às competências e padrões de aprendizagem descritos nos documentos oficiais. As competências apresentadas para todas as atividades foram:

- Comunicação linguística
- Competência digital
- Aprender a aprender
- Habilidades sociais e cívicas
- Senso de iniciativa e espírito empreendedor
- Sensibilidade e expressões culturais (Dados N3, Quadro 3, Fotografias)

A Figura 5, a seguir, mostra os professores e professoras do grupo, à esquerda da tela, e um dos slides da apresentação, à direita. No slide em tela, o que se vê são os 'Guardiões da Raia', construídos pelos próprios estudantes, como explicarei mais adiante.

Figura 5: Grupo 3 apresentando suas aprendizagens e resultados

Fonte: Dados 4, Quadro 1, Apresentação final do grupo 3 em Ciudad Rodrigo

A fim de facilitar nossa leitura, organizei todos os estândares de aprendizagem apresentados como resultados pelo grupo no Quadro 2, a seguir, relacionando-os às respectivas atividades e às cinco missões dos estudantes.

Quadro 2: Missão, atividades e aprendizagens

Missão	**Atividades**	**Estândar de aprendizagem**
MISSÃO 0 Apresentação do projeto	- Apresentação do projeto aos alunos. - Produção de vídeo de divulgação. - Adaptação de uma letra ao projeto. -Apresentação do vídeo à comunidade escolar.	• Interpreta músicas de diferentes lugares e estilos.
MISSÃO 1 À procura dos guardiões	- Representação criativa do guardião. - Eleição de 4 guardiões (Valverde: Língua; Badajoz: Tradições; Elvas: Arte e História). - Atribuição de um nome ao guardião - Criação dos guardiões em 3D (30 cm). - Exposição dos Guardiões.	• Compreende as informações gerais em textos orais de uso habitual. • Identifica o tema do texto. • 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. • Troca informações sobre suas próprias criações.
MISSÃO 2 O artista sou eu! (ARTE)	- Apresentação de obras de arte emblemáticas da pintura portuguesa e espanhola. - Recriação de uma obra de arte. - Exposição dos trabalhos.	• Participa ativa e construtivamente nas tarefas da sala de aula. • Compreende as informações gerais em textos orais de uso habitual. • Utiliza as técnicas de desenho e/ou pictóricas mais adequadas à sua idade, manuseando adequadamente os materiais e instrumentos, cuidando do material e do espaço de utilização. • Realiza projetos em grupo respeitando as ideias dos outros e colaborando com as tarefas que lhes são confiadas.
MISSÃO 3 Chapéus e abanicos multiculturais (TRADIÇÕES)	- Criação do chapéu multicultural (tópicos sobre cada cidade) - Reconhecimento, identificação e localização das principais festividades. - Exposição dos chapéus.	• Compreende as informações gerais em textos orais de uso habitual. • Realiza projetos em grupo respeitando as ideias dos outros e colaborando com as tarefas que lhes são confiadas. • Faz trabalhos tridimensionais simples com diferentes materiais. • Troca informações com seus colegas sobre suas próprias criações plásticas.
MISSÃO 4 Vamos passear!	- Passeio pelas cidades de Elvas/Badajoz/Valverde para gravar um roteiro em forma de vídeo com os	• Reproduz textos orais compreensivelmente simples e breves imitando modelos. • Mostra uma atitude de escuta ativa.

(HISTÓRIA)	pontos de maior destaque das cidades e suas histórias. - Divulgação do roteiro da cidade. - Realização de um quizz no Kahoot sobre a cidade.	• Identifica imagens estáticas e em movimento em seu ambiente e as classifica. • Identifica, valoriza e respeita o natural, histórico, culturais e artísticas e assume as responsabilidades que implica a sua conservação e melhoria. • Valoriza o patrimônio cultural em nível local, nacional e A Europa como uma riqueza partilhada que deve ser conhecida, preservar e cuidar.
MISSÃO 5 Jogando com as palavras! (LÍNGUA)	- Visualização de um vídeo sobre falsos amigos. - Crucigrama e outros jogos. - Montagem da casa dos falsos amigos.	• Reproduz textos orais compreensivelmente simples e breves imitando modelos. • Mostra uma atitude de escuta ativa. • Identifica imagens estáticas e em movimento em seu ambiente e as classifica. • Identifica, valoriza e respeita o natural, histórico, culturais e artísticas e assume as responsabilidades que implica a sua conservação e melhoria. • Valoriza o patrimônio cultural em nível local, nacional e europeu como uma riqueza partilhada que deve ser conhecida, preservar e cuidar.

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados 4, Quadro 1, Fotografias

No quadro 2, os temas que as missões a serem executadas ajudam a proteger (Arte, História, Tradições e Língua) só aparecem a partir da missão 2, momento em que os Guardiões já terão sido eleitos. Os estândares se repetem em diferentes missões, pois as habilidades são construídas paulatinamente, em um processo que envolve diversas práticas.

Todo o trabalho do grupo 3, ao promover uma abordagem intercultural e colaborativa e ao valorizar a diversidade cultural e linguística dos participantes envolvidos, dialoga diretamente com a ideia da horizontalidade dos saberes, defendida por Santos e Meneses (2010). Nesse sentido, nas diversas atividades apresentadas no quadro 2, destaca-se o espaço dado à interação em diversos gêneros, mais tradicionais do que digitais, como a ilustração, a recriação de obras de arte, quiz digital, entre outros, habilidades de leitura e produção necessárias socialmente, que devem ser estimuladas desde a educação inicial. Os temas arte, história, tradições e língua fortalecem a valorização das culturas locais e a consciência da riqueza do patrimônio cultural local.

A respeito das avaliações que os grupos fazem do próprio trabalho e das condições do projeto, há uma consciência clara da necessidade da avaliação processual. No caso do grupo 3, conforme quadro 2, a coluna referente aos estândares de aprendizagem traz as habilidades e competências a serem promovidas e verificadas. A expressão ecologia de saberes não aparece nas apresentações, no entanto há uma valorização e promoção de troca de saberes e interação de maneira geral, o que dialoga diretamente com a perspectiva

de Santos e Meneses (2010). As avaliações foram o último tema apresentado pelos grupos no evento presencial, com o apontamento de pontos positivos e negativos de todo o processo, com pouco sobre investigação-ação.

Últimas considerações

Tal como se evidencia nas apresentações finais dos professores que participaram da primeira edição do PEBIF, a leitura que apresento possui traços culturais claros, baseados nas práticas e eventos descritos, de uma ecologia de saberes promovida por uma metodologia de investigação-ação, que traz à tona a interculturalidade e o bilinguismo. As práticas linguísticas locais, não apenas limitadas ao espaço escolar, mas considerando o contexto raiano multicultural e bilíngue, em alguns momentos plurilíngue, bem como a investigação e a reflexão sobre essas práticas, foram trazidas para o debate entre os professores, em atividades em todas as escolas envolvidas, à guisa de formação de uma rede de registro e compartilhamento de saberes raianos, tal como o PEBIF pressupõe.

Na declaração das fases do projeto, a previsão é de uma extensão de quatro anos, com possibilidade de renovação por igual período, o que demonstra o potencial para a consolidação dessa rede voltada às culturas do bilinguismo e interculturalidade típicos dos territórios e identidades raianos. O que aqui se vislumbra é apenas o início de um processo que, a cada ciclo, adensará sua fluidez, levando consigo novos saberes, práticas e experiências que colaboram para a consolidação e ampliação do, muitas vezes citado, hermanamiento e de uma identidade intercultural e plurilíngue.

Dentre as reflexões construídas, a partir das observações de caráter autoetnográfico e holístico, com foco não apenas nos eventos descritos ao longo deste trabalho, mas em todo *o background* enquanto pesquisador em linguística e educação, notei que os professores e professoras envolvidos no PEBIF fazem 'investigação' e ação intuitivamente. O uso das aspas diz respeito à ausência de um desenho metodológico robusto de investigação, o que, em alguma medida, tem a ver com a urgência de planejar e executar todo o trabalho em 50 horas.

Nas reuniões destinadas ao trabalho autônomo, o que mais se percebia era o envolvimento constante dos sujeitos na reflexão para a ação, sobre a ação, e sobre a própria reflexão. Assim, a operacionalização mais organizada e menos intuitiva dos ciclos de investigação-reflexão-ação contribuiria para o trabalho de maneira geral, bem como para uma ecologia de saberes.

Ao longo deste percurso, encontramos professores e professoras que, mesmo sem um mapa preciso, trilharam os caminhos da investigação e da ação com a coragem intuitiva de quem reconhece a urgência do fazer pedagógico. Assim como os rios, que formam contextos inclusive para atividades, que nunca cessam de correr, os ciclos de reflexão e

ação se reinventam, nutrindo-se da complexidade das culturas locais e da heterogeneidade de seus sujeitos.

Mesmo desconhecendo suas formações em detalhes, assim como as regulamentações educacionais dos países envolvidos, com suas complexidades, percebi, ainda, que o conceito de pesquisa dos professores é ligado a novos paradigmas de pesquisa, típicos das ciências humanas, o que me parece bastante natural sabendo um pouco das histórias das instituições formadoras dos países envolvidos. Nesse sentido, apresentam certa inclinação para pesquisas do tipo “como”, o que demonstra uma aproximação com os valores e princípios da etnografia, que os ajudam no planejamento das ações e na compreensão das dinâmicas culturais diversas presentes nos contextos educacionais em que atuam.

Nestas páginas que me couberam apresentar minha leitura das práticas do PEBIF, busquei revelar, obviamente sem esgotar as possibilidades, a imensidão de troca de que floresce nas margens da Raia, que não divide, une, onde línguas e culturas interagem em sincronia. As primeiras edições do PEBIF lançam as raízes dessas práticas de formação a partir da investigação-reflexão-ação e consolida-se como uma semente de interculturalidade, que germina na terra fértil da colaboração entre professores, alunos e comunidades raianas. Nesse entrelaçar de vozes, emerge uma rede viva de aprendizagens, onde cada escola é uma célula de inovação e troca. Creio que o conjunto de práticas e eventos apresentados corrobora tal posicionamento. Adicionalmente, há relatos informais dos próprios professores, registrados em notas mentais, nesse sentido. Dessa forma, as culturas do PEBIF também são de observação para reflexão, o que, por sua vez, contribui para o sucesso das ações. A partir das práticas que o projeto trouxe, a investigação pode ser aprofundada e consolidada.

Nos diálogos entre equipes de formação e os raianos, descobrimos que o bilinguismo transcende a simples tradução de palavras. Ele é o pulsar da alma raiana, que tece narrativas plurais, que, por sua vez, reforçam o tecido social de uma identidade coletiva. O PEBIF, nessa perspectiva, não apenas ensina; ele também celebra o encontro de múltiplas histórias, gestos e linguagens.

Objetos de aprendizagem e outros recursos também podem ser desenvolvidos a partir dessa experiência, tais como sequências didáticas, vídeos educativos, exposição de artefatos culturais, entre outros. Nos registros existentes, noto que muitos materiais têm potencial para serem compartilhados com educadores e educadoras de outros contextos, dada a diversidade cultural do PEBIF. As próximas edições do projeto podem ser especialmente produtivas nesse sentido.

Por fim, outras leituras com os registros disponíveis são estimuladas, bem como uma leitura dos ciclos de investigação-ação, que mencionei ao longo deste trabalho. Felizmente, toda a riqueza cultural do PEBIF - e consequentemente da Raia - não cabe nesse número limitado de páginas o qual tenho o privilégio de ocupar.

Referências bibliográficas

Agar, M. (2006. An ethnography by any other name. *Forum: Qualitative Social Research, 7*(4, Article 36. http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/177

Castro, C. H. S. (2019. *As culturas do Grupo Texto Livre: Um estudo de viés etnográfico sob a ótica da complexidade*. Pedro & João Editores.

Couch, S. R. (2012. *An ethnographic study of a developing virtual organization in education* [Tese de doutorado, Gevirtz Graduate School of Education, University of California, Santa Barbara]. eScholarship. https://escholarship.org/uc/item/0rh4d56f

Geertz, C. (1989. *A interpretação das culturas*. LTC – Livros Técnicos e Científicos Editora.

Green, J. L. (2009. *A guidebook for an interactional ethnographic approach to discourse analysis*. https://ucsb.academia.edu/JudithGreen

Green, J. L., Dixon, C. N., & Zaharlick, A. (2005. A etnografia como uma lógica de investigação. *Educação em Revista, 21*(42, 13–79. https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/45228

Latorre, A. (2004. *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Graó.

Ono, F. T. P. (2018. Possíveis contribuições da autoetnografia para investigações na área de formação de professores e formação de formadores. *Veredas Online - Temática, 22*(1, 51–62. https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/27956

Santos, B. S. (2020. *A cruel pedagogia do vírus*. Edições Almedina.

Santos, B. S., & Meneses, M. P. (2010. *Epistemologias do Sul*. Cortez.

Schön, D. A. (1997. Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Coord., *Os professores e a sua formação* (3ª ed.. Publicações Dom Quixote.

Spradley, J. P. (1980). *Participant observation*. Holt, Rinehart and Winston.

Woods, P. (1987). *La escuela por dentro: La etnografía en la investigación educativa*. Paidós.

CAPÍTULO 7 |

Projeto de Escolas Bilingues e Interculturais de Fronteira e Plano Portugal – duas formas de fazer política linguística

Simone Schwambach

Resumo: Neste texto iremos nos debruçar sobre o Projeto de Escolas Bilíngues Interculturais de Fronteira (PEBIF) e o Plano Portugal, ambos desenvolvidos na zona fronteiriça entre Portugal e Espanha e que entendemos podem representar uma ação de política linguística. Ao mesmo tempo, investigamos se podem igualmente fomentar a cooperação transfronteiriça. Por meio de revisão bibliográfica e de investigação documental, traçamos pontos em comum e diferenças entre os dois projetos, partindo da hipótese de que ambos podem desempenhar um papel relevante na cooperação transfronteiriça porque se caracterizam como ações de política linguística levadas a cabo por instituições que atuam em diferentes níveis estatais.

Palavras-chave: política linguística; cooperação transfronteiriça; escolas de fronteira; projetos educativos fronteiriços.

Introdução

Gabriel Magalhães (2023) afirma que o trauma da conquista romana segue vivo na Península Ibérica e que os romanos conseguiram um fato inédito até então: conquistar os demais povos, "haciéndoles hincar rodilla y uniformizándolo todo" (p. 44). Os romanos empregaram muitos recursos, entre eles a violência, para consagrar sua vitória e promover a homogeneização do território conquistado. O estilo de vida e o alto nível de bem-estar que chegaram à Península junto com os latinos revelaram-se elementos de persuasão adicionais e os ibéricos logo entenderam que era preciso renunciar à própria identidade, e de consequência às línguas autóctones, para poder usufruir dos benefícios de ser um cidadão romano. Desde então, "Roma pesa en nuestras bocas, a través del lenguaje, y en el formato de nuestras mentes. En realidad, está, como sabemos, por todas partes." (p. 41). Felizmente, na Península Ibérica atual, a realidade linguística, graças também às iniciativas e às diretrizes da União Europeia, permite que línguas oficiais, cooficiais, estrangeiras e minoritárias convivam, com mais ou menos atritos e tensões, e falar outra língua já não significa, literalmente e de modo generalizado, renunciar à própria identidade. Aliás, o fato de conhecer outras línguas pode representar, em toda a Península, e em particular nas regiões economicamente mais deprimidas, o acesso a melhores oportunidades profissionais e financeiras. Em outras palavras, mais de dois mil anos depois da invasão romana, falar determinada(s) língua(s) continua sendo um passaporte para melhores condições sociais e econômicas, com a diferença de que agora os cidadãos não são obrigados a renunciar às suas identidades individuais, ainda que a rivalidade entre línguas maioritárias e minoritárias tenha um peso importante nas dinâmicas nacionais ibéricas, sobretudo no caso espanhol, marcado pelas tensões fomentadas por questões que são também políticas entre o espanhol e as demais línguas co-oficiais, e de modo especial o catalão.

Ao longo do tempo, distintos fatores históricos e políticos contribuíram para a construção da Península Ibérica atual; entretanto também ganharam forma e força diferenças que se refletem nas línguas, nas identidades, na organização territorial ou nas infraestruturas. Um rápido olhar para o desenvolvimento do território, a infraestrutura e a separação política entre Espanha e Portugal permite entender melhor fatores pretéritos que impactam na realidade hodierna de ambos os países. De acordo com Lois González e Carballo Lomba (2015), a articulação territorial interna de Espanha e Portugal é diferente. Espanha parte de um ponto central, Madrid, e estabelece uma rede urbana radial em direção ao exterior e à periferia. A importância econômica e populacional divide-se entre o centro, Madrid, e o Arco Mediterrâneo, onde estão situadas duas cidades espanholas relevantes: Barcelona e Valência. Portugal, por outro lado, concentra grande parte do poder na capital, Lisboa, e centraliza seu eixo de desenvolvimento na linha que acompanha o Atlântico, quer dizer, é no litoral que se encontra a maior parte das atividades econômicas e os centros urbanos mais destacados. A concentração do poder econômico e populacional no centro e na orla

mediterrânea espanhola e, por parte de Portugal, na margem Atlântica tem efeito na evolução da construção das infraestruturas, que se reforçou nestas zonas e influenciou o desenvolvimento da zona fronteiriça. Com relação à separação política, os mesmos autores (2015) enfatizam a centralidade dos dois regimes presentes na Península Ibérica e o papel da educação obrigatória, que reforçou o nacionalismo nos dois lados da fronteira e fortaleceu identidades nacionais próximas aos regimes. Ao mesmo tempo, os portugueses priorizam suas relações internacionais e atividades comerciais olhando para o Atlântico, enquanto Espanha intensifica relações com o norte da Europa. Deste modo, os fatores que acabamos de apontar fazem com que a região fronteiriça viva uma realidade inversamente proporcional à dos centros de poder, perca capital humano e força econômica e, consequentemente, deixe de ser um território atrativo ao longo dos anos. Para os autores, as diferenças territoriais marcam a realidade da fronteira: "[e]n este contexto de dos realidades territoriales distintas, la frontera hispano-lusa se ha presentado como un espacio intermedio, periférico o marginal alejado de los principales centros de crecimiento y dinamismo" (Lois González e Carballo Lomba, 2015, p. 194).

No entanto, e apesar deste distanciamento oficial, a fronteira mantém sua mobilidade. Primeiro durante a guerra civil espanhola e depois durante os regimes ditatoriais de ambos os países, a fronteira foi o palco, por um lado, das rotas de contrabando ou das rotas de exílio e, por outro, assistiu, mais tarde, aos fluxos migratórios dos jovens portugueses que fugiam do recrutamento para as guerras coloniais. Assim, a partir da extinção das fronteiras internas da União Europeia, os mais de 1200 quilômetros de fronteira comum entre Portugal e Espanha, uma das mais antigas da Europa, adquiriram novo valor simbólico. Se durante muito tempo a preocupação dos respectivos governos foi reforçar e consolidar a fronteira, com o passar do tempo, o fator militar cedeu, pouco a pouco, espaço à convivência civil entre as populações. Atualmente, a zona de fronteira deixou de ser uma zona de baixa atração e passou a configurar uma oportunidade em muitos âmbitos administrativos e em diferentes áreas que vão desde os negócios e o turismo até à saúde e educação. Infelizmente, nas limitadas páginas deste estudo, não nos é possível desenvolver de maneira detalhada o interessante processo histórico e a intensa atividade de cooperação transfronteiriça que a Raia vive, especialmente a partir de 1990, ano da criação do Programa Comunitário INTERREG (Viegas e Silva, 2017).

Neste novo cenário, as estratégias de cooperação transfronteiriças implementadas pelos governos ibéricos com o incentivo da União Europeia favoreceram o desenvolvimento de iniciativas que idealizaram e concretizaram a diminuição dos empecilhos burocráticos que dificultavam práticas efetivamente transfronteiriças e permitem identificar áreas em que "las continuidades, complementaridades económicas y funcionales superan rupturas." (Lois González e Carballo Lomba, 2015, p. 198). A evolução dos mecanismos jurídicos reduziu significativamente a burocracia e permitiu a proliferação de projetos situados nos dois lados da fronteira (Medina-García, 2021), além de ser parte de uma realidade que tem como objetivo fomentar o desenvolvimento econômico da região, bem como a prosperidade educacional e populacional da zona.

Num contexto como este, a questão linguística não pode ser deixada de lado e para alcançar seus objetivos as instituições podem lançar mão de diferentes instrumentos, entre eles as políticas linguísticas, sobretudo se as entendermos como "área das políticas públicas, concebidas e executadas por instituições que têm ingerência na sociedade" (Müller de Oliveira, 2016, p. 382).

Neste texto iremos nos debruçar sobre dois programas desenvolvidos na zona fronteiriça entre Portugal e Espanha e que entendemos podem representar uma ação de política linguística, sobretudo no sentido acima indicado. Ao mesmo tempo, discutimos se podem igualmente fomentar a cooperação transfronteiriça. Depois desta breve introdução, apresentaremos, na segunda seção, a evolução da cooperação transfronteiriça, aproximando-a das políticas linguísticas. A terceira seção discorre sobre o Plano Portugal, atualmente em andamento na Comunidade Autônoma de Estremadura[19], e a quarta aborda o Projeto de Escola Bilíngues Interculturais na Fronteira (PEBIF) e suas características. Na seção final, apresentamos nosso ponto de vista em relação aos projetos e ao seu papel na área de políticas linguísticas e no âmbito da cooperação transfronteiriça. Por meio de revisão bibliográfica e de investigação documental traçamos pontos em comum e diferenças entre os dois projetos, partindo da hipótese que ambos podem desempenhar um papel relevante na cooperação transfronteiriça porque se caracterizam como ações de política linguística levadas a cabo por instituições que atuam em diferentes níveis estatais.

1. Cooperação transfronteiriça e política linguística

1.1. Cooperação transfronteiriça

O fim dos regimes ditatoriais tanto em Portugal como na Espanha provocou, entre outras coisas, uma mudança nas relações bilaterais. A assinatura do Tratado de Amizade, em 1977, marca o início de uma nova fase no longo caminho das relações luso-espanholas. De acordo com Medina-García (2021), a cooperação transfronteiriça entre os dois países, desde aí, divide-se em quatro gerações. Na fase inaugural, quer dizer, na primeira geração, entre os anos de 1977 e 1996, o protagonismo recaiu nos governos nacionais e nos aspectos legais. A segunda geração de cooperação transfronteiriça (1991-2006) foi marcada pelas consequências da implementação da Cooperação Territorial Europeia INTERREG, ação ainda da primeira geração (1977-1996), e cooptou agentes em dois eixos: um vertical, composto por diferentes níveis governamentais, e outro horizontal, formado por agentes privados situados nos dois lados da fronteira. A assinatura do Tratado de Valência, em 2002, delimitou o marco jurídico que favoreceu o surgimento de associações que reforçaram a cooperação transfronteiriça nos anos subsequentes. Entre 2007 e 2020

[19] As referências à Estremadura feitas ao longo deste texto referem-se à Comunidade Autônoma espanhola e não à região portuguesa.

desenvolveu-se a terceira geração, marcada pela criação das Euroregiões, do Programa de Cooperação Transfronteiriça Espanha-Portugal (POCTEP) e dos Agrupamentos Europeus de Cooperação Transfronteiriça (AECT). Os mecanismos que caracterizaram esta fase uniram seus esforços às redes de trabalho já existentes e acabaram por revelar-se eficientes na gestão de projetos transfronteiriços e na atração de recursos europeus. Contudo, Medina-García (2021) destaca que, ao longo deste processo, persiste a distância entre as iniciativas institucionais e a sociedade civil, fenômeno que, segundo o autor, não é exclusivo da fronteira luso-espanhola. Parece ser que as três primeiras gerações da cooperação transfronteiriça concentraram sua estruturação nos recursos da União Europeia, criando, ou fortalecendo, a falta de adesão entre as iniciativas para unir os Estados-membros e as que pretendiam unir os cidadãos.

Tendo em vista a quarta geração, que se iniciou em 2021, um dos principais desafios para a consolidação da cooperação transfronteiriça é a diminuição da distância entre a cooperação institucional e a cooperação tradicional, principalmente porque esta última caracteriza-se como uma iniciativa *bottom up* que se contrapõe às medidas até agora adotadas e seus perfis *top down*. Medina-García (2021) salienta ainda que há que “implicar a la población en general, especialmente a los más jóvenes y desarrollar, en definitiva, su dimensión lúdica y humana mediante una *cooperación con rostro humano*” (grifo do autor, p. 644).

Quase um lustro antes, Lange (2017) apontava na mesma direção ao identificar os quatro fatores considerados necessários para que haja espessura institucional numa região: "a) presença de instituições, b) nível de interação entre instituições, c) estabelecimento de parcerias e padrões de representatividade coletiva e d) consciência/percepção de identidade comum." (p. 229). Observe-se que, dos quatro pontos apresentados pela autora, dois estão relacionados às instituições e outros dois à participação cidadã, isto é, a espessura institucional precisa apoiar-se contemporaneamente nas instituições e na participação cidadã. Ainda que desde um ponto de vista distinto, o texto de Lange (2017) também salienta a dependência econômica da cooperação transfronteiriça em relação aos fundos europeus e afirma que os modelos estruturais da época não tinham sua sustentabilidade assegurada. Em outras palavras, o que o texto de Lange (2017) revela é que as instituições foram capazes de se estabelecer e de cooperar entre si, mas não foram capazes de expandir esta cultura cooperativa às populações de modo a criar ou a fortalecer os aspectos relacionais da cooperação transfronteiriça. A autora sugere, portanto, a diversificação dos integrantes das iniciativas e o incentivo à participação das populações locais “para um maior *embeddedness* e sustentabilidade." (Lange, 2017, p. 247). Embora o enfoque e o objetivo do trabalho de Medina-García (2021) e de Lange (2017) sejam diferentes, o princípio parece ser o mesmo: se a cooperação transfronteiriça tiver as instituições como único pilar não poderá assegurar seu futuro nem sua sustentabilidade. De fato, Lange (2017) faz uma distinção entre *hard side*, relativo “a questões estruturais, programáticas, financeiras e funcionais” (p. 248), e *soft side*, entendido como o “capital relacional” (p. 248), quer dizer, a rede de confiança que se estabelece entre os cidadãos e as instituições e que sustenta a governança local, além de assegurar a participação da

população nos projetos e iniciativas de cooperação transfronteiriça. Um caminho que, de acordo com a autora, demanda prazos dilatados porque muitas vezes está relacionado com regiões deprimidas economicamente.

Em resumo, o processo de construção da cooperação transfronteiriça precisa contar com o envolvimento das populações locais não apenas porque são as beneficiárias das iniciativas, mas também porque é a partir de suas demandas que se desenvolvem novas propostas. Construir a cooperação transfronteiriça sem a participação cidadã significa começar a construir uma casa que sabemos de antemão que não será habitada por ninguém, e isto aumenta o risco de que se abandone a construção antes do seu término.

1.2. Política linguística

Como já mencionado na seção anterior, os processos históricos e políticos, o desenvolvimento territorial, as infraestruturas e a separação política entre Espanha e Portugal fizeram da fronteira um limite entre duas periferias pressionadas por seus respectivos poderes centrais a assumir certa distância em relação ao país vizinho, em particular durante os regimes salazarista e franquista em vigor entre as décadas de 1930 e 1970. No entanto, ao mesmo tempo que as fronteiras foram "defendidas, remarcadas, reforzadas y vigiladas por los Estados" também foram "cruzadas, transgredidas, imaginadas y reinventadas por las poblaciones locales" (Antunes Simões, 2008, s.n.). No caso da Raia Ibérica, os acordos de cooperação bilateral e transfronteiriça, referidos na seção anterior 2.1 deste trabalho, têm como objetivo colmatar o desenvolvimento desigual das diferentes regiões ibéricas, mas, como já indicado, a participação insuficiente da população civil não favoreceu uma identidade comum na zona raiana.

Campesino Fernández e López Trigal (2017) afirmam que "a mediados de los años 1970, la Raya hispano-lusa [seguía] siendo la 'frontera del subdesarrollo', marginal y marginada de los centros gravitacionales del presunto desarrollo peninsular." (p. 5), e, em muitos casos, marcada também pelo despovoamento. Em 1977, Adolfo Suárez e Mário Soares, cientes de que as melhorias econômicas necessárias para seus países passavam também pela cooperação mútua, assinaram o Tratado de Amizade e Cooperação[20], delineando as bases para a cooperação bilateral entre os dois países e já com os olhos postos no ingresso de Portugal e Espanha na União Europeia. Não será possível desenvolver neste texto o impacto deste e dos sucessivos acordos na cooperação entre os dois países. Destacaremos apenas aspectos relacionados ao ensino e difusão das línguas na zona fronteiriça.

[20] Resolução 59-A/78.

As fronteiras, atualmente, são a base da territorialidade europeia (Lois & Cairo, 2011), são espaços que adquiriram protagonismo justamente no momento em que se eliminou sua função demarcatória. Como já adiantamos ao princípio deste texto e retomaremos mais adiante, as línguas passaram a desempenhar um papel importante nas fronteiras para a construção de uma nova identidade na região fronteiriça. As línguas passam a ser um valor agregado para os indivíduos e já não são sinônimo de renúncia cultural e linguística, como aconteceu na invasão romana. Tendo em vista este cenário, como as políticas linguísticas podem colaborar na cooperação transfronteiriça e favorecer a participação cidadã? Se entendemos política linguística como política pública, como já fizemos na introdução deste texto, por serem parte de outras políticas implementadas pelo Estado em âmbito cultural e educacional (Müller de Oliveira, 2016), as políticas linguísticas podem, através da educação, alcançar diferentes esferas sociais.

Efetivamente, entre as áreas privilegiadas pela cooperação bilateral entre Espanha e Portugal, a língua tem lugar destacado desde o princípio da era democrática, com a assinatura do Tratado de Amizade e Cooperação em 1977, e, em particular, a partir de 2008, ano em que os ministérios de educação de ambos os países firmaram o Memorando de Entendimento no âmbito da educação não universitária, encaixando-se cronologicamente na terceira geração de cooperação transfronteiriça (Medina-García, 2021). A Cláusula 2.ª do Memorando versa a propósito do ensino das línguas portuguesa e espanhola nos sistemas educativos de ambos os países. Contudo, já antes da assinatura deste Memorando, mais precisamente desde 1997, os estudantes espanhóis das escolas públicas contam com aulas de português graças ao Programa de Língua e Cultura Portuguesa (PLCP), que atualmente alcança 5300 alunos no território espanhol, segundo dados do Ministério de Educação e Formação Profissional espanhol,[21] sendo 3451 deles na Comunidade Autônoma da Estremadura.

Levando em consideração as realidades dos dois projetos que serão analisados neste estudo, o aval das instituições estatais é um dos incentivos necessários para que os objetivos propostos possam ser alcançados. O poder do Estado com relação à implementação das políticas linguísticas é remarcado por Calvet (1995) quando afirma que "únicamente el Estado cuenta con el poder y los medios para pasar a la etapa de la planificación, para poner en práctica sus elecciones políticas." (p. 35). Não é nossa intenção aprofundar a distinção feita pelo autor francês entre política e planificação linguística, pelo menos não neste texto. Optamos, portanto, pela nomenclatura que vínhamos utilizando até agora, isto é, empregamos o termo política linguística tanto para a política quanto para a planificação linguística. Interessa-nos, no entanto, destacar a relevância do poder estatal e a importância que adquire, assim, a presença dos diferentes níveis institucionais envolvidos na gestão e execução do PEBIF e do Plano Portugal e que caracteriza ambos os projetos como políticas linguísticas. No caso do PEBIF, por exemplo, o objetivo geral é "promover a cooperação entre Espanha e Portugal no desenvolvimento educacional, social e econômico

[21] https://www.educacionyfp.gob.es/mc/lengua-cultura-portuguesas/implantacion/curso-2022-2023.html

dos territórios de fronteira" (Matesanz del Barrio, Ferreira Martins & Araújo e Sá, 2023, p. 45), uma tarefa que requer a atuação de diferentes agentes em distintos níveis tanto do setor público quanto privado. Por outro lado, a durabilidade do Plano Portugal, que supera mais de uma década de existência, é um indício de que não se trata de uma ação pontual, mas de uma política pública coordenada entre o governo português e a administração regional espanhola que tem como finalidade a difusão na língua portuguesa na Comunidade Autônoma de Estremadura.

2. Plano Portugal

Ao descentralizar a gestão política e administrativa, por meio do Estatuto de Autonomia, o governo espanhol transferiu para as comunidades autónomas (C.A.), implantadas no início da década de 1980, temas como saúde e educação e a C.A. Estremadura foi uma das primeiras comunidades a eleger Portugal como parceiro prioritário, logo depois de alcançar a autonomia. De acordo com o BOE nº 70/2011, de 23 de março, somente em 2000 o governo autonômico assumiu completamente as competências em matéria de educação. Em julho de 2010, a Estremadura assinou um novo Memorando de Entendimento[22] com o Ministério de Educação português no qual se estabelecia a língua portuguesa como segunda língua estrangeira optativa nos centros públicos. Nascia então o chamado Plano Portugal, resultado de um acordo entre o Ministério da Educação português e a Junta da Estremadura, tendo como guia os Memorandos de Entendimento no âmbito da educação não universitária assinados em 2008 e 2009 entre o ministério português e seu homônimo espanhol. Cabe destacar que, ao contrário do Programa de Língua e Cultura Portuguesa[23], atualmente em execução em sete comunidades autônomas espanholas (Astúrias, Castela e Leão, Catalunha, Estremadura, Galiza, Madrid e Navarra), o Plano Portugal é exclusivo da Comunidade Autônoma da Estremadura e está em funcionamento desde o ano letivo 2010/11. O objetivo do Memorando assinado em 2010 era "apoiar a introdução do portugués como língua estrangeira de opção curricular nos estabelecimentos de ensino da Comunidade Autónoma da Extremadura", conforme o Artigo 1. No Memorando de 2010 estabeleceu-se um período experimental de dois anos para o programa, renovável por outros dois. Ao longo desta fase, a Junta de Estremadura, por meio da Secretaria de Educação, renovou seu esforço na difusão da língua portuguesa em diversas normativas que se foram publicando. Neste sentido, a Lei nº 04/2011, de 07 de março, é um exemplo

[22] Disponível em: https://www.euro-ace.eu/sites/default/files/memorando_ensenanaza_del_portugues.pdf

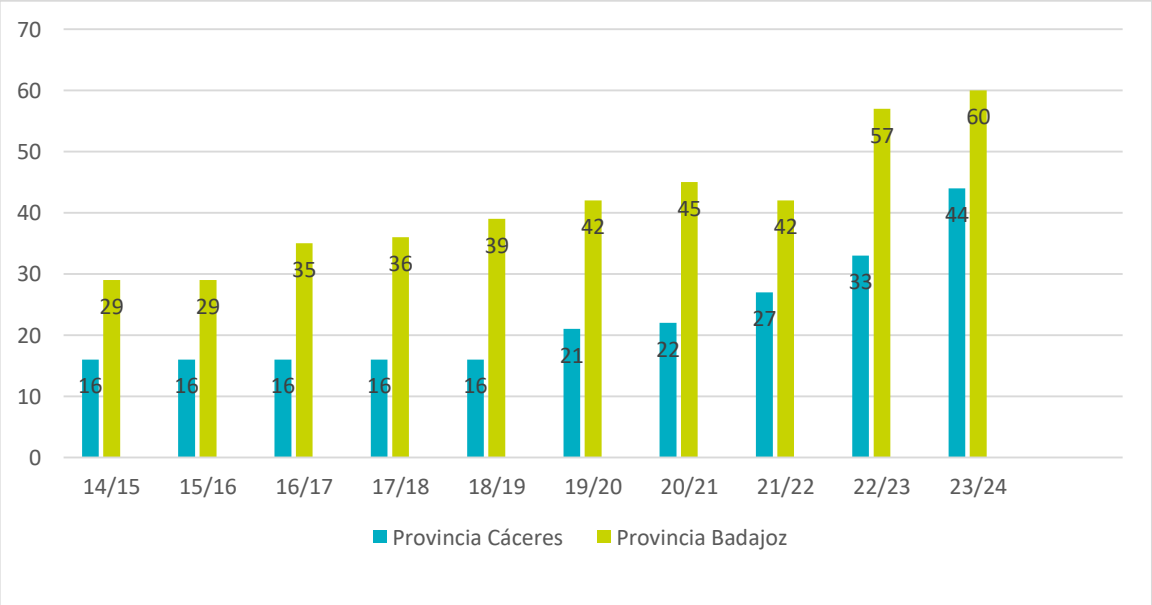
[23] Para mais informações a respeito do Programa consultar https://www.educacionyfp.gob.es/mc/lengua-cultura-portuguesas/programa.html

de como a comunidade autônoma reiterou seu compromisso com a língua portuguesa. O Artigo 77 estabelece que “La Junta de Extremadura adoptará medidas efectivas a fin de que el portugués sea la segunda lengua extranjera en los centros sostenidos con fondos públicos”. Ainda antes de o Plano Portugal terminar seu período experimental, a Junta continuava seu trabalho para a promoção do português. No Diário Oficial de Estremadura (DOE) nº 106/2013, de 4 de junho, que regulamentava a convocatória de seções bilíngues em escolas primárias e secundárias com caráter experimental, o governo estremenho informava no artigo 15, parágrafo 2, ponto d) que os projetos apresentados que tivessem como língua o português mereceriam “especial consideración” (Comunidade Autônoma de Estremadura, 2013, p. 12963).

Se o Memorando de Entendimento de 2009 previa o engajamento de três escolas na província de Badajoz e outras três na província de Cáceres, o primeiro ano do programa acabou contando com cinco centros em Badajoz e quatro na província de Cáceres (Consejería de Educación, 2010) e já durante o período experimental é possível observar um importante incremento no número de centros que aderiram ao programa. Ao se tornar efetivo, o Plano Portugal havia multiplicado por praticamente seis o número de escolas na província de Badajoz, chegando a 29, e por quatro as de Cáceres, alcançando outros 16 centros educativos, conforme Anexo publicado na Instrução nº18/2014, de 04 de setembro.

Entre os cursos escolares de 2014/15 e 2018/19 os números permaneceram estáveis na província de Cáceres para, em seguida, manter um aumento constante de novos centros participantes. Por outro lado, na província de Badajoz o crescimento foi contínuo ao longo dos anos. No gráfico 1 é possível observar a evolução dos dados ao longo dos anos. No curso escolar 2023/24, com a incorporação de outras 14 entidades educativas, superou-se a barreira das 100 escolas inscritas no programa, somando 104 centros educativos (Consejería de Educación y Empleo, Resolução de 4 de julho de 2023).

Gráfico 1: Plano Portugal - Centros educativos das províncias de Badajoz e Cáceres.



Fonte: elaboração própria.

De acordo com Claver-Gasco e Deocano-Ruiz (2023), o bom andamento do Plano Portugal permite uma leitura que aponta em três direções: (i) que os centros escolares estão dispostos a favorecer a educação plurilíngue de seus alunos, (ii) que houve um aumento da difusão do programa na região e (iii) que tanto os centros como o professorado e os discentes consideram a experiência positiva. Um dos aspectos que poderia reforçar esta leitura é o fato de que, ao contrário do que aconteceu no princípio, atualmente já não é a Junta de Estremadura quem indica os centros educativos que irão participar do programa, mas são as próprias escolas que se candidatam à implementação do Plano Portugal, como indicam as Instruções publicadas, sendo a mais recente delas a nº 13/2023, de 18 de maio, da Secretaria Geral de Educação.

Ainda segundo Claver-Gasco e Deocano-Ruiz (2023), o Plano Portugal pode ser considerado "una herramienta de inclusión educativa", além de ser "un elemento innovador del currículo extremeño" (p. 18). Caberia acrescentar que o Plano Portugal é parte de uma estratégia mais ampla do governo português para a difusão da língua portuguesa no território estremenho e espanhol. Além do Programa de Língua e Cultura Portuguesa (PLCP), anteriormente mencionado, Portugal também conta com diferentes iniciativas nas distintas comunidades autônomas, como o Programa José Saramago na Andaluzia, apenas para citar um exemplo, ou as diversas cátedras universitárias ativas em território espanhol. Poderíamos, portanto, dizer que o Plano Portugal está no mesmo patamar de outras ações de política linguística de tipo macro como as citadas anteriormente, uma vez que está diretamente vinculado ao governo português e é gerido por instituições que atuam em diferentes níveis dentro do cenário fronteiriço.

No entanto, e apesar do sucesso do Plano Portugal, as Instruções publicadas pela Junta de Estremadura, únicos documentos oficiais relativos ao Plano aos quais pudemos aceder[24], há pouca referência à interculturalidade, um dos elementos que, como veremos mais adiante, é um dos princípios estruturantes do PEBIF e que parece ser relevante tanto para a cooperação transfronteiriça quanto para o ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. De igual modo, cabe também destacar que ao longo da análise da documentação relativa ao Plano Portugal para este estudo não encontramos menções ao envolvimento de outros agentes da sociedade civil, outro aspecto relevante no PEBIF. Como afirma Medina-García (2021) este é um elemento fundamental para a cooperação transfronteiriça de quarta geração, além de ser um pilar para o futuro da cooperação, como já destacamos anteriormente.

[24] A documentação relativa ao Plano Portugal está disponível na página da Secretaria de Educação, Ciência e Formação Profissional da Junta de Estremadura: https://www.educarex.es/plurilinguismo/plan-portugal-primaria.html

Para resumir, poder-se-ia dizer que o Plano Portugal é um caso de êxito na difusão da língua portuguesa, que oferece formação constante aos professores[25] e estâncias aos alunos espanhóis em território português (Consejería de Educación, Educarex, 2010). Contudo, o Plano Portugal parece não contar com estratégias que promovam a agregação de agentes locais e regionais na constituição de uma cooperação verdadeiramente transfronteiriça, além de fazer pouca referência à interculturalidade.

3. Projeto de Escolas Bilíngues na Fronteira (PEBIF)

Tal como acontece com o Plano Portugal, o PEBIF também conta com o respaldo das instituições oficiais, tendo como entidade promotora a Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI) com a colaboração dos governos português e espanhol, através do Ministério de Educação português e das secretarias de educação das comunidades autônomas espanholas de Galiza, Estremadura, Castela e Leão e Andaluzia. A Universidade de Aveiro e a Universidade Complutense de Madrid são responsáveis pela assessoria científica do PEBIF e pela formação docente. A duração inicial prevista para o projeto é de quatro anos com possibilidade de renovação por outros quatro anos e seu objetivo é:

> promover a cooperação entre Portugal e Espanha no desenvolvimento educativo, social e económico de territórios fronteiriços, proporcionando às crianças e jovens residentes nestas regiões uma educação de qualidade, incluindo conhecimentos e competências associados ao bilinguismo e à interculturalidade. Estes valores são relevantes para a cidadania, o prosseguimento dos estudos e a empregabilidade em ambos os países. (Matesanz del Barrio, Ferreira Martins e Araújo e Sá, 2023, p. 50).

O trecho acima permite identificar o PEBIF como promotor da cooperação entre os dois países por meio de iniciativas associadas à educação. Cabe ressaltar, portanto, que o ensino de línguas não é o objetivo principal do projeto, mas sim "a educação transfronteiriça", que serve de "ponto de partida para a inclusão e valorização das línguas" (Matesanz del Barrio, Ferreira Martins e Araújo e Sá, 2023, p.50). Olhando o projeto deste prisma e de acordo com o que se indicou na seção anterior, poder-se-ia caracterizá-lo tanto como política pública como política linguística. No primeiro caso, o aval institucional, a ênfase na cooperação entre Espanha e Portugal e o objetivo de oferecer soluções relativas, por exemplo, a dificuldades relacionadas à empregabilidade e à educação da população local por meio de políticas inseridas no plano educacional que alcançam os dois lados da fronteira permite entender o PEBIF como política pública.

Por outro lado, a centralidade do bilinguismo, da interculturalidade e da intercompreensão permitem sua caracterização como uma política linguística, que aponta, como desenvolveremos mais adiante, para a quarta geração de cooperação transfronteiriça.

[25] Em 2023, o Centro de Estudos Portugueses no Estrangeiro (CEPE) Espanha e Andorra ofereceu duas jornadas de atualização docente na Comunidade Autônoma da Extremadura, no mês de abril em Cáceres e na cidade de Badajoz. Informação disponível no blog do CEPE Espanha e Andorra: https://epeespanha.blogspot.com/

Antes de aprofundar as questões relativas ao PEBIF, é oportuno referir que previamente à implementação do projeto, os governos espanhol e português já vinham trabalhando no aumento da cooperação transfronteiriça entre os dois países. Como já assinalamos na seção 2.1, sucessivos acordos e projetos foram desenvolvidos a partir da década de 1970 com o objetivo de aumentar a cooperação bilateral.

O amparo econômico da União Europeia foi um fator importante na sedimentação destas relações e também serviu e serve de base para os projetos relativos à cooperação transfronteiriça, uma das ênfases da União Europeia com o objetivo de incentivar a colaboração entre as populações situadas em regiões marcadas pelo despovoamento, depressão econômica e falta de infraestruturas. No entanto, os países ibéricos também trabalharam para fortalecer os seus vínculos e a educação foi uma das áreas privilegiadas. Para o que nos interessa neste estudo, a difusão das línguas espanhola e portuguesa já está presente no Convênio Cultural assinado entre os dois países em 1970, em cujo Artigo 2 pode-se ler: “Cada una de las Partes contratantes se esforzará por organizar la enseñanza de la Lengua, de la Literatura y de la civilización de la otra Parte en los Centros escolares de su país.” (BOE, nº 211, p. 14380).

Por outro lado, o Tratado de Amizade e Cooperação de 1977, além de fomentar a cooperação bilateral para o desenvolvimento conjunto de muitas áreas, também estabeleceu o Conselho para a Cooperação Luso-Espanhola, que mais tarde daria origem às Cimeiras Luso-Espanholas, conforme indica o Comunicado Conjunto sobre a entrada em vigor do Tratado de Amizade e Cooperação Portugal e Espanha, em maio de 2023[26]. Por outro lado, o novo Tratado reforça valores comuns e “atualiza os instrumentos de cooperação nos mais variados domínios, quer bilaterais, incluindo as *relações transfronteiriças privilegiadas*, quer europeu e internacional” (sem grifos no original, Portugal, 2023). Como se pode ver, o Tratado de Amizade (2023) enfatiza a importância das relações transfronteiriças e o PEBIF é parte desta estratégia de cooperação. Na Declaração Conjunta da XXX Cimeira Luso-Espanhola os governos ibéricos concretizaram sua intenção de promover projetos que envolvessem os sistemas educativos situados nos dois lados da fronteira, através da colaboração com a OEI, tal como deixam registrado no ponto 16 da Declaração:

> Em matéria de educação, Espanha e Portugal comprometeram-se a apoiar experiências educativas em zonas transfronteiriças com a participação dos sistemas educativos de ambos os países e a participação das comunidades educativas regionais e locais, as escolas, os professores e as famílias, para promover a educação bilíngue, partilhar práticas, fomentar o conhecimento e o reconhecimento mútuo, estreitar laços de convivência e valorar a diversidade cultural, incluindo com o apoio e a cooperação das instituições educativas multiculturais ibero-americanas e a OEI (Declaração Conjunta, 2018).

26 Disponível em espanhol https://www.lamoncloa.gob.es/serviciosdeprensa/notasprensa/presidencia/Paginas/2023/110523-comunicado-tratado-espana-portugal.aspx, ou em português, https://www.portugal.gov.pt/pt/gc23/comunicacao/comunicado?i=entrada-em-vigor-do-tratado-de-amizade-e-cooperacao-entre-portugal-e-espanha. Acesso em 16 de janeiro de 2023.

Em 2020, os governos ibéricos renovam suas intenções de desenvolver um projeto cujas características fossem a promoção da educação bilíngue, o envolvimento da comunidade de maneira geral, o incentivo à convivência e a valorização da diversidade cultural através da assinatura da Estratégia Comum de Desenvolvimento Transfronteiriço (2020) e da Declaração Conjunta da XXXI Cimeira Luso-Espanhola. Nos anos sucessivos, o PEBIF sempre esteve presente nas declarações conjuntas das cimeiras e na Declaração Conjunta (2023) da XXXIV Cimeira Luso-Espanhola os governos reconhecem o "valor e bom funcionamento" do PEBIF e seu papel como "alavanca para o crescimento económico, a proteção contra o despovoamento e o reconhecimento mútuo cultural e linguístico" (p. 15). Para alcançar tal reconhecimento, em sua primeira anualidade o PEBIF contou com quatro grupos de escolas-pares localizadas nos dois lados da fronteira, formados por 16 entidades educativas, 631 alunos do ensino básico e 39 professores, que trabalharam em conjunto para perseguir o objetivo de criar uma rede de escolas[27].

Dentre os objetivos do PEBIF indicados por Matesanz del Barrio, Ferreira Martins e Araújo e Sá (2023) destacaremos três, que consideramos profundamente imbricados: (i) a formação docente, (ii) o trabalho em rede e (iii) a interculturalidade. Com relação à formação docente, a escolha da metodologia investigação-ação-formação, que "tem como ponto de partida as questões que os professores se colocam no seu trabalho cotidiano" (Matesanz del Barrio, Ferreira Martins & Araújo e Sá, 2023, p. 55), favorece a reflexão dos professores a partir do seu próprio contexto e a troca de experiência entre eles, fomentando a participação e a colaboração entre todos.

Sendo assim, o trabalho entre escolas-pares, proposto pelo PEBIF, acaba por se revelar um espaço de construção conjunta, de reflexão, de escuta, de partilha e de troca de ideias. Tal dinâmica de trabalho conduz ao ponto (ii), o trabalho em rede, que desde nosso ponto de vista, conta com dois níveis: um deles é o que se estabelece entre as escolas que fazem parte do projeto, que colaboram entre si ao participar das sessões de formação e também na elaboração dos projetos de aprendizagem que mais tarde serão implementados nas escolas; e outro, definido pela rede que os professores de cada par de escolas criam ao buscar os agentes e as parceiras que acreditam ser relevantes para o desenvolvimento de seus projetos de aprendizagem, envolvendo e fortalecendo os vínculos entre a escola e a comunidade.

Outrossim, o trabalho em rede privilegia uma metodologia ascendente, quer dizer, os projetos de aprendizagem desenvolvidos pelos professores não são impostos, mas sim desenvolvidos a partir da reflexão docente sobre a realidade escolar e social local. Esta prática confere aos projetos de aprendizagem e ao próprio PEBIF uma dimensão capilar na sociedade, uma vez que, através das parcerias entre os centros escolares e os agentes locais, se transcende o âmbito escolar.

[27] Conforme informações disponíveis na página do projeto: https://oei.int/pt/escritorios/secretaria-geral/escuelas-de-frontera/proyecto. Consulta: 01 de agosto de 2023.

De fato, como se pode ler no documento do Projeto Escuelas Bilingües e Interculturales de Frontera (OEI, 2020), a fase 3 do projeto, destinada à construção e acompanhamento de projetos de aprendizagem, prevê que projetos de aprendizagem colaborem para o estabelecimento de "redes de seguimiento con la comunidad local" (p. 16) nas quais se pretende estender o alcance do projeto a possíveis beneficiários, tais como "profesores no participantes en el proyecto, familias, museos, centros culturales, bibliotecas, escuelas no participantes, asociaciones de profesores de idiomas" (p. 20).

Dadas as características do PEBIF, é de supor que as dinâmicas internas do projeto reclamem um componente que privilegia a aproximação entre os indivíduos envolvidos nas ações. Chegamos assim ao ponto (iii): a interculturalidade, um dos conceitos estruturantes do projeto. A interculturalidade, como salienta Wash (1998, citada em Walsh, 2005), não é:

> una meta por alcanzar, la interculturalidad debería ser entendida como un proceso permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre personas, grupos, conocimientos, valores, tradiciones distintas, orientada a generar, construir y propiciar un respeto mutuo, y a un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos, por encima de sus diferencias culturales y sociales. (p. 4).

Deste modo, a interculturalidade é um fator preponderante não apenas para a totalidade do PEBIF mas também para os pontos (i) e (ii), porque a metodologia investigação-ação-formação requer, em cada um dos seus momentos, capacidade dialética e predisposição a relacionar-se e aprender com os demais participantes, para, em seguida, construir uma realidade distinta na qual nenhuma das culturas envolvidas é dominante em relação às demais e na qual todas têm igual valor. Um ponto de vista inclusivo que abre a possibilidade à convivência entre culturas na construção conjunta da realidade, fomentando o conhecimento do outro, de suas formas de fazer, de ser e de estar no mundo. A interculturalidade faz um convite à reflexão sobre os processos de sedimentação cultural,sociais e linguísticos próprios e do outro, facilitando o acercamento e o respeito às diferentes individualidades que nos rodeiam.

Portanto, a união dos pontos destacados anteriormente, formação docente, trabalho em rede e interculturalidade, sedimenta não apenas conhecimentos teóricos, mas também experiências que, em última instância, influenciam a visão de mundo dos participantes do PEBIF. A formação docente contínua adquire uma perspectiva que não é apenas cronológica ou pautada pelo calendário do projeto, mas, à consequência dos contatos com outro, formula e reformula conhecimentos que não são estáticos nem cristalizados. A construção de experiências inéditas, por que baseadas nas especificidades das comunidades e sujeitos que se encontram, permite o desenvolvimento de uma nova identidade que não entende de fronteira política, entende apenas de quanto cada um deixou e levou do processo de interculturalidade, ajudando a enfrentar um dos principais desafios da educação intercultural, ou seja, "la transformación de las opiniones estereotipadas sobre el otro y sobre uno mismo en la interacción con el otro" (OEI, 2020, p.6).

Para finalizar esta seção, pode-se dizer que o PEBIF se caracteriza como um projeto de cooperação transfronteiriça em âmbito educacional com uma metodologia inovadora que permite inseri-lo no que Medina-García (2021) chama de cooperação transfronteiriça de 4.ª geração, uma vez que, através dos seus eixos de ação anteriormente indicados, a formação docente, o trabalho em rede e a interculturalidade, estabelece direta ou indiretamente uma dinâmica *bottom up* para o desenvolvimento de projetos educacionais cujo objetivo final é a interação entre os indivíduos, colaborando assim para a aproximação da cidadania entre si e das instituições, evitando que se crie um descolamento entre a população e as instituições.

4. Duas maneiras de fazer política linguística

Neste estudo propomo-nos a analisar o papel dos dois projetos, o Plano Portugal e o PEBIF, como políticas linguísticas e suas possíveis contribuições na cooperação transfronteiriça entre Portugal e Espanha. Como destaca Lange (2017) ao se referir à cooperação transfronteiriça "[n]ota-se, claramente, uma falta de participação da população local, e esta é uma área que as lideranças devem endereçar" (p. 247). Talvez o fato de ambos os projetos pertencerem ao âmbito educacional possa constituir uma vantagem, uma vez que, na esfera escolar, a difusão ocorre através do contato da instituição educacional com a população. De modo que a centralidade da escola retoma a ideia de desenvolvimento radial, utilizada por Lois Gonzáles e Carballo Lomba (2015) ao comentar o desenvolvimento territorial espanhol e citada no início deste estudo. Tanto o PEBIF quanto o Plano Portugal colocam a escola como núcleo de suas ações e é, portanto, a partir dela que as ações e os agentes vão se ramificando até alcançar outros agentes da sociedade civil e os objetivos propostos.

Segundo o DOE nº 110/2018, de 07 de junho, o Memorando de Entendimento assinado em 2018 entre a Junta de Estremadura e o Camões-Instituto de Cooperação e da Língua tinha como objetivo a difusão da língua portuguesa como segunda língua estrangeira no sistema educativo não universitário estremenho, isto é, manifestava-se como uma clara iniciativa de política linguística e visava também “el desarrollo de iniciativas transfronterizas en materia de formación, enseñanza, aprendizaje y promoción de las lenguas y culturas portuguesa y española en el ámbito no universitario” (p. 21759). Pode-se, portanto, verificar que um dos objetivos era a política linguística do português como segunda língua estrangeira. Fator que representa um “elemento innovador del currículo extremeño (...) Ello hace de la enseñanza del portugués una seña de identidad del sistema educativo extremeño.” (Claver-Gasco e Deocano-Ruiz, 2023, p. 6). O caráter inovador da presença da língua portuguesa verifica-se também porque, como indicam os mesmos autores, a Estremadura foi a primeira comunidade autônoma a inserir a língua portuguesa como segunda língua estrangeira oficialmente em seu currículo. Isto quer dizer que o Plano Portugal pode ser visto como um exemplo de política linguística bem-sucedida na fronteira entre os dois países, como demonstra o aumento contínuo de escolas participantes.

A colaboração entre a C.A. de Estremadura, que se comprometeu a reconhecer as iniciativas levadas a cabo pelo Camões para difusão da língua portuguesa, e o Camões, que se encarregou de ações voltadas para a formação docente, encontros de carácter científico e intercâmbios de alunos (DOE nº 110/2018, de 07 de junho), cria um eixo vertical de tipo top down, no qual a Comunidade Autônoma de Estremadura e o Camões estão num extremo e os professores em outro. Com relação às ações de formação docente, Claver-Gasco e Deocano-Ruiz (2023) indicam que os docentes que participam do Plano Portugal informam não ter recebido formação específica para ministrar aulas de português no currículo estremenho, embora estejam dispostos a recebê-la e estariam interessados em participar de atividades que impliquem a produção conjunta de material. Isto pode assinalar que estamos diante de um projeto que apresenta possíveis falhas de comunicação entre as instituições e os professores.

Acrescentar-se-ia também que a falta de um trabalho conjunto entre as escolas reforça a ideia de verticalidade da iniciativa, já que a colaboração ocorre somente entre agentes institucionais, sem aparentemente promover um diálogo em perspectiva horizontal entre as escolas e os professores vinculados ao Plano. Ainda assim, é interessante observar que exista uma comunicação entre as escolas: mesmo que não se coordenando para a produção conjunta de materiais, conseguem fazer chegar a outros centros educativos os bons resultados que alcançam com o Plano Portugal e assim fomentar a adesão de novas escolas ao programa, conforme Claver-Gasco e Deocano-Ruiz (2023).

Como já indicaram Medina-García (2021) e Lange (2017), a presença das instituições não assegura a efetividade da cooperação transfronteiriça, assim como as políticas linguísticas sozinhas não são capazes de garantir a cooperação transfronteiriça e vice-versa. No caso do Plano Portugal, o caráter inovador do ponto de vista curricular poderia ser complementado com uma inovação do ponto de vista metodológico ao fomentar as relações entre os docentes participantes do programa em ações de formação, conforme solicitam os próprios professores, e assim aperfeiçoar a difusão da língua portuguesa no território da Estremadura.

Por sua parte, o PEBIF também manifesta seu desejo de contribuir para a cooperação transfronteiriça, como já indicamos anteriormente, e o faz através de um eixo vertical e de outro horizontal, que conta com maior capilaridade entre as populações transfronteiriças, além de ir ao encontro de demandas teóricas como as de Medina-García (2021) e de Lange (2017) que reclamam um maior envolvimento da população na cooperação transfronteiriça. A metodologia empregada pelo PEBIF prepara os sujeitos para diferentes práticas sociais e, ao colocá-los no centro do processo, estimula sua participação. Os objetivos delineados pelo projeto vão mais além da colaboração institucional e a metodologia empregada, investigação-ação e elaboração conjunta de projetos de aprendizagem, favorece o protagonismo dos diferentes agentes envolvidos, além de estimular a interação e colaboração com agentes locais.

O trabalho em rede é outra das estratégias do PEBIF que favorece a capilaridade do projeto na área da Raia, uma vez que a formação ministrada aos professores ao longo das anualidades oferece um espaço para que os docentes possam partilhar o andamento do processo de elaboração dos projetos de aprendizagem, além de um encontro final no qual se apresentam e analisam os projetos realizados, estabelecendo assim laços entre as escolas, os professores, os alunos e os gestores dos projetos. Deste modo, o PEBIF estabelece relações entre agentes localizados ao longo de toda a fronteira, seja de norte a sul e seja de um lado ou outro da Raia.

Considerações finais

Para finalizar este texto voltamos ao subtítulo do artigo: estamos diante de duas formas de fazer política linguística. No caso do Plano Portugal, trata-se de uma política linguística bem-sucedida e voltada para a difusão da língua fora de seus limites territoriais. Tal iniciativa pode ser pensada como cooperação transfronteiriça porque envolve agentes institucionais alocados nos dois lados da fronteira, mas parece não desenvolver ações que pretendam abarcar outros agentes a fim de colaborar na cooperação entre os dois países.

Já o PEBIF tem a cooperação transfronteiriça como um dos seus objetivos e chega até a comunidade educativa e local, propondo um enfoque que, do ponto de vista de Medina-García (2021), é crucial para a continuidade da cooperação transfronteiriça: envolver a comunidade e fazer com que a sociedade civil assuma o protagonismo que lhe compete a fim de que as ações de cooperação transfronteiriças não sejam centradas apenas nos fundos da União Europeia e possam evoluir para a construção de espaços comuns e sentidos de pertencimento e identidade comum.

Antes de finalizar este texto, retomamos a pergunta da seção 1.2: como as políticas linguísticas podem colaborar na cooperação transfronteiriça e favorecer a participação cidadã? Através de projetos educacionais capazes de reunir instituições, agentes locais e sociedade civil, de modo que as populações se sintam parte da cooperação transfronteiriça, que abandonem as antigas rivalidades e deixem de sobrecarregar o pilar econômico da cooperação, porque, como afirma Magalhães (2023), “si un día la Unión Europa se hunde en el incierto mundo actual, (...) ¿qué será de nosotros? Lo más probable es que (...) regresemos rápidamente a todos nuestros infiernos. Por ello, apaguemos ahora (...) las llamas de esos históricos avernos ibéricos” (p. 64-65).

Referências bibliográficas

Agar, M. (2006). An ethnography by any other name. *Forum: Qualitative Social Research, 7*(4), Article 36. https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/177

Antunes Simões, M. D. (2008). Fronteras estatales y relaciones sociales en la frontera hispano-portuguesa. El caso de Barrancos y Oliva de la Frontera. *Gazeta de Antropología, 24*(2), Artículo 52.

Calvet, L.-J. (1995). Las políticas lingüísticas y la construcción europea. *Signo & Seña, 4*, 29–52. http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/sys/issue/view/441

Campesino Fernández, A. J., & López Trigal, L. (2017). Prólogo. *Polígonos. Revista de Geografía, (29)*, 05–09. https://doi.org/10.18002/pol.v0i29.5198

Carrasco González, J. M. (2006). Evolución de las hablas fronterizas luso-extremeñas desde mediados del siglo XX: uso y pervivencia del dialecto. *Revista de estudios extremeños, 62*(2), 623–633. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2066315&orden=0&info=link

Castro, C. H. S. (2019). *As culturas do Grupo Texto Livre: Um estudo de viés etnográfico sob a ótica da complexidade*. Pedro & João Editores.

Claver-Gasco, F., & Deocano-Ruiz, Y. (2023). La primera década del plan Portugal como herramienta de inclusión educativa en La Raya extremeña. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature, 16*(1), 01–22. https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.1047

Couch, S. R. (2012). *An ethnographic study of a developing virtual organization in education* [Tese de doutorado, Gevirtz Graduate School of Education, University of California, Santa Barbara]. eScholarship. https://escholarship.org/uc/item/0rh4d56f

Direção-Geral da Educação. (2017). *Estratégia Nacional Educação para a Cidadania*.

DOE nº 106 de 2013. [Comunidad Autónoma de Extremadura]. Convocatoria de Secciones Bilingües en Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Formación Profesional para el curso 2013/2014, en centros sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Extremadura. 4 de junho de 2013.

Geertz, C. (1989). *A interpretação das culturas*. LTC – Livros Técnicos e Científicos Editora Ltda.

Gilgado, A. (2017, 27 de novembro). El Plan Portugal para colegios públicos llega a dieciséis centros de Badajoz. *Hoy*. https://www.hoy.es/badajoz/plan-portugal-colegios-20171127000528-ntvo.html

Green, J. L. (2009). *A guidebook for an interactional ethnographic approach to discourse analysis*. https://ucsb.academia.edu/JudithGreen

Green, J. L., Dixon, C. N., & Zaharlick, A. (2005). A etnografia como uma lógica de investigação. *Educação em Revista, 21*(42), 13–79. https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/45228

Governo de Extremadura. Conselho Escolar de Extremadura. (s.d.). Informe sobre el sistema educativo en Extremadura. Curso 2013/2014. https://www.educarex.es/pub/cont/com/0058/documentos/Informe_Sistema_Edu_Extreme%C3%B 1o__Educarex_13-14.pdf

Instituto Internacional da Língua Portuguesa. (2019, junho). *Mais de 60 escolas aprendem português na Extremadura espanhola*. https://iilp.wordpress.com/2019/06/18/mais-de-60-escolas-aprendem-portugues-na-extremadura-espanhola/

Junta de Extremadura. (2023, 9 de junho). La Junta de Extremadura impulsiona el aprendizaje del portugués en la región. https://www.juntaex.es/w/aprendizaje-portugues-escuelas

Lange, E. (2017). Espessura institucional transfronteiriça na Raia Ibérica. *Geopolítica(s). Revista de estudios sobre espacio y poder, 8*(2), 225–251. https://doi.org/10.5209/GEOP.55308

Latorre, A. (2004). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Graó.

Leitão Batista, P. (s.d.). *O falar de Riba Côa*.

Lois, M., & Cairo, H. (2011). Introducción. Desfronterización y refronterización en la Península Ibérica. *Geopolítica(s). Revista de estudios sobre espacio y poder, 2*(1), 11–22.

Lois González, R. C., & Carballo Lomba, A. (2015). La frontera hispano-lusa en la actualidad: una visión geográfica. *Revista de Historiografía (RevHisto), (23)*, 191–214. https://e-revistas.uc3m.es/index.php/REVHISTO/article/view/2761

Manso Flores, A. (2014). Costas González, Xosé-Henrique, O valego. As falas orixe galega do Val do Ellas. *Límite. Revista de Estudios Portugueses y de la Lusofonía*.

Matesanz del Barrio, M., Ferreira Martins, V., & Araújo e Sá, M. H. (2023). Projeto de Escolas bilíngues e interculturais de fronteira (PEBIF): um projeto transfronteiriço e integrador na Península Ibérica. *Revista Iberoamericana de Educación, 93*(1), 45–65. https://doi.org/10.35362/rie9315998

Maia, C. A. (1964). *Os falares fronteiriços do Concelho do Sabugal e da vizinha Região de Xalma e Alamedilla*. Coimbra.

Magalhães, G. (2023). *El país que nunca existió. Pasado, presente e futuro de la península ibérica*. Elba.

Mendes, E. (2015). A ideia de cultura e sua atualidade para o ensino-aprendizagem de LE/L2. *EntreLínguas, 1*(2), 203–221.

Meneses, M. P., & Santos, B. S. (2010). *Epistemologias do Sul.* Cortez.

Müller de Oliveira, G. (2011). *Políticas linguísticas como políticas públicas.* In G. Bertussi & N. D. Ouriques (Orgs.), *Anuário educativo brasileiro: Visão retrospectiva* (pp. 313–333). Cortez.

Müller de Oliveira, G. (2016). P*olíticas linguísticas: uma entrevista com Gilvan Müller de Oliveira. Revista Virtual de Estudos da Linguagem. ReVEL, 14*(26), 382–399. http://www.revel.inf.br/files/e92f933a3b0ca404b70a1698852e4ebd.pdf

Nóvoa, A. (Coord.). (1997). *Os professores e a sua formação* (3ª ed.). Publicações Dom Quixote.

Ono, F. T. P. (2018). Possíveis contribuições da autoetnografia para investigações na área de formação de professores e formação de formadores. *Veredas online - Temática, 22*(1), 51–62. https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/27956

Pérez de Albéniz Iturriaga, A., Fonseca Pedroro, E., & Lucas Molina, B. (2021). *Iniciación al aprendizaje basado en proyectos. Claves para su implementación*. Universidad de la Rioja.

Santos, B. S. (2020). *A cruel pedagogia do vírus*. Edições Almedina.

Shön, D. A. (1997). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação* (3ª ed.). Publicações Dom Quixote.

Spradley, J. P. (1980). *Participant observation*. Holt, Rinehart and Winston.

Trujillo, F. (2013). *Aprendizaje basado en proyectos*. Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. http://formacion.intef.es/course/view.php?id=181

Woods, P. (1987). *La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa*. Paidós.

POSFÁCIO |

Rosângela Morello

Entre línguas e fronteiras: o azul do conhecimento-relação

> *Fue un proyecto muy audaz, ousado, desafiante, innovador, laborioso… Um projeto que representou e motivou um importante encontro com nós mesmos e com nossos pares espanhóis, unindo-nos em torno de objetivos comuns, ao mesmo tempo em que afirmamos nossas identidades culturais, profissionais, humanas. Fomos desafiados e nos desafiamos… aprendemos e ensinamos.*
>
> (Extraído do material de apoio de um grupo apresentado na sessão presencial de encerramento do PEBIF; ver neste volume, capítulo 4).

Quando, na leitura deste livro, me encontrei com depoimentos como o citado, reencontrei-me com o longo e rico percurso de aprendizagens impulsionadas por programas de ensino multilingue nas fronteiras dos quais participei neste lado de cá do Atlântico.

A primeira travessia foi por meio do Programa das Escolas Interculturais Bilingues de Fronteira (PEIBF/PEIF), gerido multilateralmente como parte da agenda do Setor Educacional do MERCOSUL. Iniciado em 2005, o Programa envolvia, em 2010, 20 cidades gêmeas nas fronteiras entre o Brasil e Argentina, Uruguai, Paraguai e Venezuela. Em outra travessia, viajei pelo Projeto Observatório da Educação na Fronteira, desenvolvido entre 2011 e 2013 em escolas do arco central da fronteira do Brasil com Paraguai e Bolívia, com o apoio da CAPES. Mais tarde, em 2022, participei da elaboração do curso Docência Plural: Formação em Interculturalidade e Bilinguismo, proposto pela Organização dos Estados Iberoamericanos (OEI) e ofertado pela Escola Virtual do Governo brasileiro em Escola Virtual Também a convite da OEI, em 2019 construí o documento Princípios teóricos e pedagógicos e orientações metodológicas para projetos de ensino em escolas de fronteira e para a formação de professores visando a socialização dos princípios do PEIBF/PEIF como base para a implementação do sistema de ensino nas fronteiras de Portugal e Espanha. Todas estas frentes mobilizaram arcabouços teóricos e metodológicos para uma abordagem das línguas e das fronteiras como recurso, ancorando a reflexão em planejamento conjunto envolvendo instituições parceiras, docentes, alunos, assessores e gestores.

> *O desenvolvimento de ações conjuntas* [de um e outro lado da fronteira] *é uma possibilidade educativa diferenciada que produz enorme benefício para a formação de alunos e professores e propicia um novo quadro para atuação das escolas uma vez que a troca e convivência qualificadas potencializam as análises e as comparações sobre os conhecimentos e suscitam novos olhares sobre os papeis institucionais já estabilizados. A troca de conhecimentos com reflexão constitui um pilar para ideias inovadoras e para a valorização dos saberes coletivos, compartilhados.* (Documento OEI, 2019).

Se inicio este texto de fechamento do presente livro com um sobrevoo sobre quase duas décadas de *travessias até, através e entre fronteiras e línguas*, é porque o *desafio laborioso e inovador* presente no depoimento citado foi, para nós, uma constante. Por isso, quando nas páginas deste livro, me deparei com relatos de que Fomos desafiados e nos desafiamos… aprendemos e ensinamos..., experimentei, com uma alegria potente, a certeza de que a travessia também ali estava sendo transformadora.

Experimentei também uma espécie de angústia: afinal, depois de tantas e profundas experiências, que palavras poderiam ainda ser ditas?

Retorno do sobrevoo, e sem pressa, ao som multilingue do chamamé, da milonga, da guarânia e da cúmbia, me deixo, então, habitar pelas memórias de viagens, diálogos, encontros, sabores e cheiros. No repique e compasso dos tambores, gaitas e passadas, compreendo profundamente que, mesmo que não o reconheçamos, as travessias de fronteiras e línguas impõem aprendizagens. E o fazem de modo muito radical, nos empurrando para posições que antes desconhecíamos, forçando-nos a ressignificar o que sabemos, o que fazemos e onde estamos.

Em nosso cotidiano, podemos experimentar esse processo ampliando nossa percepção sobre o outro, sua cultura, sua língua. Mas quando trazido para o campo das pedagogias escolares, esse aprendizado nos obriga a alargar ou expandir nossos modos de ensinar. As fronteiras e suas múltiplas formas de existência e funcionamento serão as linhas limítrofes entre um país e outro, uma cidade e outra, um sujeito e outro, mas serão também, e sobretudo, os espaços constituídos na relação entre: entre línguas, entre culturas, entre uns e outros. Neste espaço *entre,* o conhecimento é ele mesmo uma relação. Podemos chamá-lo de conhecimento-relação.

De muitos modos o conhecimento-relação se materializou nos textos do presente livro, provocando entrelaçamentos entre instituições gestoras, escolas, equipes, entre alunos e professores, escolas e comunidades. Os depoimentos lembram "*a ligação entre ação, investigação e reflexão"* e a *"consciencialização sobre aspetos que anteriormente não tinham sido considerados"*. Foi possível encontrar nos textos uma espécie de espanto maravilhado diante de uma relação inesperada, chispa de fogo se alastrando em uma descoberta, um novo dizer, uma nova compreensão.

O conhecimento-relação, como se vê nas imagens das expedições de pesquisa e sorrisos largos, transbordou, portanto, o que tradicionalmente se domina e denomina como *conteúdo curricular.*

Ao revisitar, agora, as aprendizagens de duas décadas de participação em programas e projetos de ensino nas fronteiras, posso afirmar que o conhecimento-relação foi o maior e mais valioso ganho dos processos de ensino e aprendizagem alavancados por tais iniciativas. Constituiu-se no vetor de muitas transformações políticas e pedagógicas e exigiu de todos nós uma abertura permanente ao diálogo. Ali como aqui, o conhecimento-relação se apresentou como meio e modo de viver. E de aprender. E de ensinar.

A aprendizagem do conhecimento-relação não incidiu, e nem incidirá, apenas sobre conteúdos, mas sim sobre a posição a partir da qual cada um pensa o mundo e se pensa. Para aprender esse tipo de conhecimento é necessário aprender a estabelecer relação, a se relacionar. É por essa razão que o conhecimento-relação necessariamente dá lugar ao outro. Não apenas o outro que não sou eu, mas a alteridade que me constitui, sendo eu a cada vez, em cada relação, uma pequena fração de uma diferença.

É também por ser relação que o conhecimento apontará sempre para outro conhecimento, para o outro sujeito com quem compartilhamos nossos caminhos.

É certo que não é um atributo exclusivo das travessias de fronteiras e línguas promover transformação em nós e em nosso modo de pensar, já que essa é uma nossa condição permanente. *O senhor… mire veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou*. Palavras de nosso mestre, Guimarães Rosa. No entanto, quando um programa de ensino elege as travessias como questão pedagógica, as relações ocupam o centro de atenção dos processos de aprendizagem, fazendo com que tudo e todos que nos rodeiam ganhem relevância e valor inestimável.

E então o *cachorro pode ser azul,* cor inesperada, de valor inestimável, como se pode ler na conversação que segue, extraída do texto *Línguas de fronteira, fronteiras de línguas: do multilinguismo ao plurilinguismo nas fronteiras do brasil,* de autoria de Gilvan Müller de Oliveira (2016).

Exemplo I Entrevista I - 1º Ano, Escola “El Salto” (crianças de cinco e seis anos):

1 G. Do que que vocês gostam de brincar na hora do recreio?
2 A1. Que dijo?
3 G. Do que que vocês brincam na hora do recreio?
4 V. Latope... (várias vozes)
5 G. Hum, de que?
6 A1. Latope
7 G. Como que é essa brincadeira?
8 A3. Yo tenía um perrito y me murió…
9 A1. Como se chamava o teu cachorro?
10 A3. Buchi
11 G. E tu tinha cachorro também?
12 A2. Ya murió, se llamava... princesa...
13 G. Princesa…
14 A4. La mía también se llamava princesa
15 G. Ah, duas princesas…
16 G. e de que cor era tua (gritos) era. Qual é a cor do teu cachorro?
17 As. Ah?
18 G. Qual é a cor, é preto, branco, marrom, verde, vermelho...
19 A4 (…) La cor de mi perro es vermelho
20 G. e do teu?
21 A1. azul
22 G. Azul, um cachorro azul, que beleza…

Sim, que beleza! Azul tão Azulão como o lamento de Jayme Ovalle e Manuel Bandeira: *Vai azulão, azulão companheiro! Vai ver minha ingrata. Diz que que sem ela o sertão não é mais sertão. Ai voa, azulão! Vai contar, companheiro*!

Azul também turquesa!
Azul que me azuleja!
Azul como o céu deste além-mar. E o mar

Organización de Estados Iberoamericanos

Paginaoei

@EspacioOEI

@Espacio_OEI

Organización de Estados Iberoamericanos

C/ Bravo Murillo 38
28015 Madrid, España
Tel.: +34 91 594 43 82
Fax.: +34 91 594 32 86

oei.int

PREMIO PRINCESA DE ASTURIAS
COOPERACIÓN INTERNACIONAL 2021