

Cenários complexos: formação de professores na fronteira – Brasil, Paraguai e Argentina¹

Eloá Soares Dutra Kastelic²

Resumo: A Formação de Professores na fronteira entre Brasil, Paraguai e Argentina ocorre no Oeste do Estado do Paraná, cenário conhecido por aspectos relevantes como a beleza natural das Cataratas do Iguaçu e a circulação de falantes de várias etnias. Indaga-se sobre os meandros do contexto sociolinguístico³ complexo, seus reflexos e inserção na qualificação de professores. OLIVEIRA (2008) e CALVET (2007) afirmam que 94% da população do mundo falam mais de uma língua. Na contramão dessa constatação, na fronteira, as políticas linguísticas priorizam a língua Portuguesa. Para ampliar o debate, evidenciam-se as grades curriculares dos Cursos de Pedagogia (público e privado), buscando observar em que medida a formação ofertada condiz com a realidade sociolinguística da fronteira.

Palavras-chave: Fronteira; Formação de professores; Plurilinguismo.

Resumen: La Formación de Profesores en la frontera entre Brasil, Paraguay y Argentina ocurre en la región del Oeste de la provincia de Paraná, escenario conocido por aspectos relevantes como sus bellezas naturales de las Cataratas de Iguazú y la circulación de personas de diferentes etnias. Este artículo indaga sobre aspectos del contexto sociolingüístico complejo, como se refleja y como se entiende en la formación de los docentes. OLIVEIRA (2008) y CALVET (2007) afirman que 94% de la población mundial habla más de una lengua. En la contramano de esta afirmación, en la frontera, las políticas lingüísticas destacan la lengua portuguesa. Para ampliar el debate, analizamos los currículos de los cursos de Pedagogía (tanto de curso público como privado), observando en que medida la formación ofertada refleja o no la realidad sociolingüística de la frontera.

Palabras claves: Frontera; Formación de Profesores; Plurilingüismo.

Abstract: The Teacher Formation on the border between Brazil, Paraguay and Argentina occurs in the western part of the State of Paraná, a scenario known for the relevant aspects, the natural beauty of the Iguaçu Falls and the circulation of speakers of various ethnic groups. It questions the meanders of the complex sociolinguistic context, its reflexes and insertion in the qualification of teachers. OLIVEIRA (2008) and CALVET (2007) affirm that 94% of the world's population speak more than one language, contrary to this observation, at the border, linguistic policies prioritize the Portuguese language. In order to broaden the debate, the curricula of the Pedagogy Courses (public and private) are confronted with the aim of observing the extent to which the offered education matches the sociolinguistic reality of the frontier.

Keywords: Border; Teacher training; Plurilingualism.

¹ Recebido em 29 de março de 2017. Aceito em 16 de agosto de 2017.

² Doutora em Letras/Linguística pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora Adjunta da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), *campus* de Foz do Iguaçu. eloá.kastelic@unioeste.br e eloasoaes@hotmail.com.

³ De acordo com Calvet (2007), como disciplina, a política linguística associa-se ao plurilinguismo e sua gestão concerne também a mudanças políticas que ocasionam alterações nos estatutos de diversas comunidades linguísticas.

Cenários sociolinguísticos complexos

A região que compreende o Oeste do Estado do Paraná é conhecida por abrigar aspectos relevantes como a beleza natural das Cataratas do Iguaçu, e também pela circulação de falantes de várias etnias na cidade de Foz do Iguaçu.

Trata-se de um contexto sociolinguístico complexo, como outros no mundo em região de fronteira. OLIVEIRA (2008; 2003) e CALVET (2007) afirmam que 94% da população do mundo falam mais de uma língua. Na contramão dessa constatação, no entanto, as políticas linguísticas do Brasil ainda priorizam a língua majoritária em detrimento das línguas usadas por falantes de menor prestígio. Embora a pluralidade linguística e cultural em nosso país venha atraindo mais pesquisadores, as investigações recaem sobre as línguas de maior prestígio. Abordagem oposta é a que busca este trabalho, que se propõe a problematizar a carência desse debate nas licenciaturas – Curso de Pedagogia.

LOPES (2006: 103) nos alerta para a necessidade de abandonarmos investigações por meio de lentes homogeneizadoras, para que possamos focalizar os sujeitos e seus corpos, construídos sócio-historicamente, considerando os significados que construímos “como lugares de poder e conflito que refletem os preconceitos, valores, projetos políticos e interesses daqueles que se comprometem com a construção do significado e do conhecimento”. Haja vista a compreensão do autor sobre a necessidade de ouvir as “vozes do Sul”, neste texto articula-se essa ideia a ouvir as vozes de falantes diversos.

Ao estudar a região para além dos grupos urbanos de falantes, são subgrupos de indígenas localizados no Brasil, Paraguai e Argentina – do lado brasileiro há um número expressivo de falantes do guarani. Esses indígenas se definem como um subgrupo de Avá-guarani, que têm sua história ainda mais difundida no envolvimento com a construção da segunda maior usina do mundo em geração de energia – a Usina Hidrelétrica Binacional de Itaipu (Brasil/Paraguai) – que inundou e se instalou em terras Avá-guarani, dando início aos conflitos decorrentes do alagamento.

O alagamento modifica a região no tocante à geografia, e seus efeitos são sentidos na economia e educação na região da fronteira. Os municípios chamados de ribeirinhos foram aqueles que tiveram áreas de terra alagadas pelas águas da Usina de

Itaipu. Como consequência, a cidade de Foz do Iguaçu e outros municípios da região passaram a receber *royalties*⁴ como forma de ressarcimento pelos danos causados. Esses *royalties*, pagos como parte da dívida social da União junto aos municípios atingidos, vão para cofres públicos e retornam à sociedade em forma de recursos oferecidos como incentivo às pequenas indústrias de geração de renda e emprego para os moradores dos municípios lindeiros. Entretanto, não se observa investimento em formação de professores, considerando a realidade social (KASTELIC 2014b).

A região descrita tem seu potencial reconhecido no ramo do agronegócio, movimentado pelas famílias abastadas, proprietárias de áreas de terra agricultáveis nas imediações da cidade. O agronegócio ocupa um espaço significativo na economia da região, incrementado pela produção leiteira, suinocultura, pecuária e industrialização de grãos, sendo a soja a responsável maior pela economia regional. No que concerne à educação dos filhos dos munícipes das cidades vizinhas à fronteira, frequentam escolas públicas e escolas privadas que oferecem Ensino Fundamental.

O trabalho desenvolvido nesse nível de ensino demonstra atender a demanda de qualidade, quando se observa que a família com poder econômico mais alto mantém seus filhos nas instituições educativas das cidades. Todavia, grande parte dos alunos oriundos das referidas famílias dão continuidade aos seus estudos na capital do Estado – Curitiba –, onde cursam o Ensino Médio em colégios privados e se encaminham para as Universidades.

Ao tomar como referência o contexto educacional da região, constato uma preocupação dos munícipes com o nível da educação oferecida à nova geração,

⁴ No Brasil, de acordo com a *Lei dos royalties*, a distribuição da compensação financeira é feita da seguinte forma: 45% aos Estados, 45% aos municípios e 10% aos órgãos federais (Ministério do Meio Ambiente, Ministério de Minas e Energia e Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico). Do percentual de 45% destinado a atender aos municípios, 85% do valor repassado são distribuídos proporcionalmente aos municípios lindeiros, ou seja, os diretamente atingidos pelo reservatório da usina. Os 15% restantes são distribuídos entre municípios indiretamente atingidos por reservatórios da usina. A legislação dos *royalties* beneficiou 15 municípios paranaenses e o Governo do Paraná, os principais atingidos pelo alagamento de terras para a formação do reservatório e, também, o município de Mundo Novo no Estado do Mato Grosso do Sul. No Paraná, os municípios que têm direito aos *royalties* são: Santa Helena, Foz do Iguaçu, Itaipulândia, Diamante D'Oeste, Entre Rios do Oeste, Guaíra, Marechal Cândido Rondon, Medianeira, Mercedes, Missal, Pato Bragado, São José das Palmeiras, São Miguel do Iguaçu, Santa Terezinha de Itaipu e Terra Roxa. O repasse do valor a ser pago a título de *royalties* pela Itaipu Binacional varia conforme a geração de energia destinada à comercialização em cada mês. Ao Governo do Paraná e aos 15 municípios paranaenses que fazem divisa com o reservatório da Itaipu, destinam-se o equivalente a US\$ 8,6 milhões. ITAIPU BINACIONAL, *ROYALTIES*, 2012. Disponível em: <<http://www.itaipu.gov.br/sala-de-imprensa/noticia/em-royalties-us-2372-milhoes>>. Acesso em: 19 jan. 2014.

considerando que os professores oriundos do cenário educativo exposto possuem lacunas na formação docente relativas aos conhecimentos sociolinguísticos.

Como um dos exemplos do cenário de diversidade linguística, tem-se o pequeno distrito de Santa Rosa do Oco'y, que fica no município de São Miguel, a 30 quilômetros da fronteira, conta com 1.600 habitantes, uma igreja e um comércio acanhado: um mercadinho, uma loja de variedades, dentre outros pequenos estabelecimentos. A padaria seria o ponto de encontro que reúne alguns senhores de idade avançada – de pele alva, marcada pelo sol do trabalho nas lavouras – que jogam cartas e costumeiramente dialogam em um alemão abasileirado.

Os moradores desse distrito falam a língua alemã como herança da imigração e, mais raramente, a língua portuguesa. Próximo à pequena cidade está uma aldeia de indígenas. Assim, nesse local, coexistem as línguas avá-guarani, portuguesa e alemã, promovendo o encontro intercultural, intensificado ainda pelas etnias que circulam na fronteira. Em linhas gerais, esse é o cenário da formação de professores.

A formação de professores

Considerando que este texto traça um percurso teórico que traz a problemática da carência de conteúdos de sociolinguística na formação de professores, um breve histórico contextualiza a questão.

O debate focaliza os cursos de licenciatura nas universidades públicas como “locus” de práticas transformadoras, refletindo constantemente sobre a articulação entre o saber científico e a materialidade social.

No início do século XX a formação de professores pode ser observada pela perspectiva de Paschoal Lemme⁵ (1904-1997), intelectual signatário do “Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova”, de 1932.

No que se refere à formação de professores, eram sentidas as transformações sociais que se processavam na década de 30 no Brasil. Lemme, conhecido pelos seus pares por suas ideias com tendências socialistas, propôs um curso de férias para os

⁵ Paschoal Lemme (1904-1997) foi um educador de vida dinâmica. O autor não pôde escrever uma obra sistemática, pois escrevia sobre a história do presente, ele era convidado por seus pares a se manifestar a respeito de questões referentes à educação e ensino. Sua experiência como professor lhe deu legitimidade para discorrer sobre as questões políticas e econômicas que perpassavam a sociedade do período.

professores a ser ministrado na capital da república, no Rio de Janeiro, um curso de extensão cultural, com finalidade de exercício intelectual, de atualização e aquisição de conhecimentos.

Os conteúdos desenvolvidos estavam relacionados à sociologia geral, história, arte, literatura, fisiologia humana, higiene e puericultura. A parte mais geral ofertava as disciplinas de educação física, música, canto e artes plásticas.

No período, o governo, por meio da Inspetoria de ensino do Rio de Janeiro, buscava realizar reformas na educação, no entanto, havia entraves diversos, e um deles decorria do pouco empenho do professorado.

Para o autor, qualquer reforma educacional exigiria uma reforma do magistério, era preciso a apropriação dos conhecimentos teóricos e práticos necessários à compreensão dos novos ideais em que se fundamentava a pedagogia científica, isto é, a escola nova.

O debate acerca da formação de professores evidenciou que, no início do século, esboçavam-se ideias equivocadas que procuravam “culpar” os professores pelos males que assolavam o ensino. Concomitantemente, buscavam-se compreender as propostas educacionais como resultantes das transformações sociais postas (KASTELIC 2014a).

Na década de 1930, os professores eram formados na antiga Escola Normal. Gradativamente, essa formação passou aos Institutos de Educação e era composta de dois (2) anos ofertando conhecimentos da área de Fundamentos da Educação e as Metodologias de Ensino. Com o movimento da escola nova, há um distanciamento do período descrito acima, o foco recai, com maior intensidade, sobre a profissionalização dos professores. A criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras impulsiona a formação no nível superior no país.

Tal organização em 1935 inspira o formato do Curso de Pedagogia na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, depois compõe parte da Universidade do Distrito Federal. Com a extinção da Federal do Rio em 1939, o Curso de Pedagogia passa a ser parte da Universidade do Brasil, vinculado novamente aos Institutos de Educação.

Em 1939, por meio do Decreto de n.1.190, de 04 de abril, o Curso de Pedagogia formava bacharéis e licenciados para áreas diversas e para o exercício de atividade pedagógica. Para o Bacharel, o curso teria duração de três (3) anos; para ser professor, bastava cursar mais um ano de estudos fundamentados na Didática. Com um ano de

conhecimentos específicos da área da educação, o aluno estaria formado professor para o ensino secundário (SILVA 1999).

O último ano, o quarto, ofertava a Didática Geral e Especial, Psicologia, Sociologia, Administração e Fundamentos Biológicos. Esse conjunto de disciplinas tinha seu foco na educação.

Com a reformulação do Curso de Pedagogia em 1986 e aprovação do parecer nº. 161, os professores foram habilitados a ministrar aulas aos alunos da primeira à quarta série do Ensino Fundamental, devendo atuar também como orientador, administrador e supervisor educacional, o estilo três (3) em um. Esse modelo era o mais adotado pelas instituições privadas.

As Universidades públicas, nesse quesito, ainda estavam se consolidando, mas ainda formavam bacharéis no modelo já citado, ou seja, um ano de disciplinas específicas sobre educação seria “suficiente” para formar um professor. Esse percurso se consolida gradativamente até a organização atual que será apresentada por meio de duas tabelas posteriormente.

De acordo com Silva (1999), desde a criação do Curso de Pedagogia, em 1939, o curso é questionado quanto a sua identidade. Não se vislumbrava outro horizonte, a não ser a sala de aula, para o licenciado; as funções técnicas e administrativas ficavam a cargo do bacharel, sendo seu campo de atuação os setores de educação em órgãos públicos.

No período pós-guerra, 1945 a 1961, o curso permaneceu na organização dos três (3) anos e um de formação pedagógica. Registrou-se a necessidade de formar os trabalhadores para atender à fase “nacional desenvolvimentista” (HOBBSAWM 1995). Sentindo a demanda refletida da sociedade, as instituições de ensino norteiam-se pela técnica em detrimento da formação humana, marcando a tendência tecnicista⁶ da educação (SAVIANI 1995), com a justificativa de que a educação não estava preparando os profissionais no nível médio e superior.

Esse autor observa que, na metade do século XX, a escola nova está fragilizada, pois os resultados encaminhados nessa perspectiva não lograram o êxito desejado.

⁶ O tecnicismo se insere no bojo das Pedagogias não-críticas. A orientação baseada no tecnicismo propõe um ensino pautado pela neutralidade científica, na racionalidade, na eficiência, objetivado na produtividade. Nessa perspectiva, a educação/escola estaria a serviço do mercado que, sobretudo, tem um objetivo operacional (SAVIANI 1995).

O golpe militar marca um período de repressão generalizada. Esse governo, ao tentar recuperar o país nos setores da economia, política pautada pela ordem, acaba por alimentar a estrutura capitalista aliada ao governo norte-americano.

Na busca pela recuperação da democracia, grosso modo, essa palavra naquele período carregava o significado de seu tempo, pois, anterior ao golpe, o que se esboçavam eram tentativas de se constituir um país democrático. Para LEMME (2014a), a questão da Educação e Democracia era discutida com frequência em nossa sociedade, no Brasil esta temática tomou maior impulso com a aceleração do processo de desenvolvimento tecnológico e com a publicação da nova LDB de 9394/96, que coloca como necessidade primordial preparar o educando para o trabalho e a cidadania, de modo que seja capaz de ter acesso ao trabalho, conhecimento e exercício da cidadania.

Em termos gerais, a educação escolar é colocada como um elemento essencial na conquista da democracia social. Embora pareça uma questão da atualidade, a ideia de construir um sistema educacional a fim de garantir a democracia social já se fez presente na história da educação do Brasil. Autores conceituados do final do século XIX já discutiam a questão da escola, podendo-se citar Rui Barbosa (1842-1923), José Veríssimo (1857-1916) e atualmente KASTELIC (2014a).

Com a Conferência Mundial de Educação para todos, realizada em Jomtien na Tailândia na década de 1990, na busca dessa democratização do ensino, no Brasil elabora-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9394, em 1996. Por ela, propõe-se a formação de professores via Curso de Pedagogia. Para tanto, foi concedido um prazo de dez anos (10) para realizar a qualificação nesse nível. Esse movimento, oriundo de diálogos entre organismos internacionais, fomenta o debate sobre a formação de professores com propostas tais como: Pacto Nacional pela Valorização do Magistério e Qualidade da Educação; Plano Decenal de Educação para Todos; Fórum Permanente pela Valorização do Magistério e Qualidade da Educação entre outras ações mais pontuais na oferta de formação de segunda licenciatura e licenciatura para Bacharéis, promovida pelo governo federal em parceria com alguns estados brasileiros (MELO 1999).

No ano 2000, novas modificações vêm por meio da elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, concomitante às Diretrizes Curriculares para as licenciaturas que foram aprovadas pelo Conselho Nacional de

Educação. As Diretrizes Nacionais propõem que a licenciatura forme professores para atuar na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e algumas disciplinas pedagógicas que poderiam ser ministradas no Ensino Médio, principalmente na antiga Escola Normal, modalidade essa quase extinta. A essa organização, hoje, agrega-se a formação para atuar como pedagogos nos referidos níveis de ensino.

Com a abrangência dessa formação, o Curso de Pedagogia⁷ requer um esforço conjunto de docentes e coordenador pedagógico para fazer a relação entre a teoria e a prática, devido à diversidade de formação ofertada. Nesse sentido, a articulação entre a teoria e a prática parece se distanciar da realidade linguístico-cultural da fronteira quando o olhar dos governantes para a realidade linguística se mantém parcial.

Considera-se que, antes dos desafios impostos pela inovação tecnológica X ao movimento da escola, está a necessidade da qualidade da comunicação/interação entre professores e alunos oriundos de espaços diversos.

De acordo com FREITAS (2007), os avanços buscam atender à tida como a tecnologia do poder, que, salvo algum engano teórico, visa a alimentar novas formas de explorar a classe trabalhadora. Nessa perspectiva, o sujeito recebe o mínimo de conhecimento para manusear as novas tecnologias e garantir um emprego – no entanto, mal consegue sobreviver, e nada além disso. O equívoco está em ofertar o mínimo para o ingresso no mercado de trabalho, formando, assim, um profissional com visão unilateral, pouco qualificado. Tal processo impossibilita ainda mais o aluno que pertence à classe trabalhadora de ascender aos conhecimentos científicos e culturais.

Na última década, no campo da formação de professores, algumas ações foram propostas por meio de programas sociais específicos ofertados durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva e parte do governo de Dilma Rousseff, tais como o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). O PARFOR foi um programa emergencial elaborado para atender ao disposto no Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, e também organizava a atuação da Coordenação de

⁷ Atualmente no Brasil, mantém-se a formação de professores preferencialmente nos Cursos de Pedagogia com vistas a atuar na Educação Básica: Educação Infantil; Ensino Fundamental – anos iniciais; Ensino Médio – disciplinas pedagógicas e Educação de Jovens e Adultos.

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no fomento a programas de formação inicial e continuada.

O PARFOR visava à formação pedagógica e se organizava da seguinte forma: Primeira Licenciatura; Segunda Licenciatura e Formação Pedagógica. A Primeira Licenciatura destina-se aos docentes que não possuem formação superior; a Segunda Licenciatura é para os docentes licenciados que atuam fora de sua área de formação; e a terceira e última categoria volta-se para os bacharéis, que não tiveram nos seus cursos a formação pedagógica.

A proposta de formação continuada emerge num momento em que alguns paradigmas da qualidade de educação são questionados por meio de programas que medem rendimento dos alunos desde o Ensino Fundamental ao Ensino Superior⁸. Esses índices são preocupantes, pois nem sempre representam a realidade educacional.

Assim, apresenta-se como está organizada a Formação de Professores nos Cursos de Pedagogia Públicos e Privados.

Quadro 1 Matriz Curricular Instituição Pública

CURRÍCULO EM VIGOR – 2008/2016		CURRÍCULO PROPOSTO 2017	
Disciplina	C/H	Disciplina	C/H
Sociologia 1º ANO	68	Sociologia I 2º ANO 1º SEMESTRE	68
Sociologia II 2º ANO	136	Sociologia II 2º ANO 2º SEMESTRE	68
		Sociologia III 3º ANO 1º SEMESTRE	68
Psicologia da Educação I 1º ANO	136	Psicologia da Educação I 1º ANO 1º SEMESTRE	68
		Psicologia da Educação II 1º ANO 2º SEMESTRE	68
Filosofia da Educação 2º ANO	136	Filosofia I 1º ANO 1º SEMESTRE	68
		Filosofia II 1º ANO 2º SEMESTRE	68
Metodologia da Pesquisa em Educação 1º ANO	68	Metodologia da Pesquisa em Educação 2º ANO 2º SEMESTRE	68
Organização do Trabalho Pedagógico I 1º ANO	136	Organização do Trabalho Pedagógico I 1º ANO 2º SEMESTRE	68
		Organização do Trabalho Pedagógico II 2º ANO 2º SEMESTRE	68
Didática I 1º ANO	68	Didática I 1º ANO 1º SEMESTRE	68
História da Educação I 1º ANO	136	História da Educação I 1º ANO 1º SEMESTRE	68
		História da Educação II 1º ANO 2º SEMESTRE	68
Psicologia da Educação II 2º ANO	68	Psicologia da Educação III 4º ANO 1º SEMESTRE	68
Filosofia 1º ANO	68	Filosofia III 2º ANO 1º SEMESTRE	68

⁸ IDEB é um dos programas que avaliam a educação no Brasil, é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007 pelo INEP, e trata de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médio de desempenho nas avaliações. Há críticas sobre sua utilização, no entanto, após sua implantação, registra-se uma melhora focalizada no primeiro seguimento do Ensino Fundamental, o mesmo não é sentido no Ensino Médio.

Organização do Trabalho Pedagógico II 2º ANO	102	Organização do Trabalho Pedagógico III 3º ANO 2º SEMESTRE	68
História da Educação II 2º ANO	68	História da Educação III 2º ANO 1º SEMESTRE	68
Didática II 2º ANO	102	Didática II 2º ANO 1º SEMESTRE	68
Prática de Ensino I sob forma de Estágio Supervisionado 2º ANO	136	Prática de Ensino I sob forma de Estágio Supervisionado 2º ANO	136
Disciplina Optativa	68	Disciplina Optativa	68
Política Educacional I 3º ANO	68	Políticas Educacionais I 3º ANO 2º SEMESTRE	68
Alfabetização 3º ANO	136	Alfabetização I 2º ANO 2º SEMESTRE	68
		Alfabetização II 3º ANO 1º SEMESTRE	68
Prática de Ensino II sob forma de Estágio Supervisionado 3º ANO	170	Prática de Ensino II sob forma de Estágio Supervisionado 3º ANO	248
Organização do Trabalho Pedagógico III 3º ANO	102	Organização do Trabalho Pedagógico IV 4º ANO 1º SEMESTRE	68
Fundamentos teóricos metodológicos da Educação Infantil I 3º ANO	68	Fundamentos teóricos metodológicos da Educação Infantil I 2º ANO 2º SEMESTRE	68
Língua de Sinais e Educação da Pessoa Surda 3º ANO	68	Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS 4º ANO	68
Educação e Trabalho 3º ANO	68	Trabalho e Educação 4º ANO 2º SEMESTRE	68
Política Educacional II 4º ANO	102	Política Educacional II 4º ANO 2º SEMESTRE	68
Fundamentos da Educação Especial 4º ANO	68	Fundamentos da Educação Especial 1º ANO 1º SEMESTRE	68
Fundamentos teóricos metodológicos da Educação Infantil II 4º ANO	136	Fundamentos teóricos metodológicos da Educação Infantil II 3º ANO 1º SEMESTRE	68
Educação de Jovens e Adultos 4º ANO	68	Educação de Jovens e Adultos 4º ANO 2º SEMESTRE	68
Prática de Ensino III sob forma de Estágio Supervisionado 4º ANO	170	Prática de Ensino III sob forma de Estágio Supervisionado 4º ANO	248
Trabalho de Conclusão de Curso 4º ANO	68	Trabalho de Conclusão de Curso 4º ANO	136
Teoria e prática do ensino dos anos iniciais do Ensino Fundamental I 3º ANO	102	Fundamentos Teóricos metodológicos das Ciências Naturais 3º ANO 2º SEMESTRE	68
		Fundamentos Teóricos Metodológicos de Arte e Movimento 4º ANO 1º SEMESTRE	68
Teoria e Prática do ensino dos anos iniciais do Ensino Fundamental II 4º ANO	204	Fundamentos Teóricos Metodológicos da História e Geografia 1º ANO 2º SEMESTRE	68
		Fundamentos Teóricos Metodológicos da Matemática 3º ANO 1º SEMESTRE	68
		Fundamentos Teóricos Metodológicos da Língua Portuguesa 3º ANO 2º SEMESTRE	68

FONTE: www5.unioeste.br/portaunioeste

O Curso de Pedagogia da universidade pública tem suas disciplinas organizadas de acordo com a RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. A RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Em seu Art. 2º, orienta seguir a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 93.9496), menciona a atenção ao processo de ensino e aprendizagem e também atenção para a diversidade, importância da cultura. Em seu Art. 3º, aborda a formação de professores, destacando, na letra d, a menção sobre a capacidade de realizar a avaliação do próprio processo de formação, possibilitando ao professor realizar diagnósticos das lacunas e, conseqüentemente,

refletirem sobre os conhecimentos necessários para realizar as eventuais mudanças no percurso formador. Em seu Art. 6º, faz menção à importância da elaboração do PPP, “III – as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar [...]” (BRASIL 1996).

São momentos importantes que evidenciam o caráter interdisciplinar da formação articulado à realidade social, manifestando o caráter local/regional de um PPP. Se não fosse assim, o PPP poderia ser um documento nacional, com propostas de ações homogeneizadoras e, equivocadamente, considerar que todas as pessoas são iguais e que não há diversidade linguístico-cultural e outras situações diversas – um equívoco.

Destarte, a formação de professores articulada às questões observadas nas escolas, muito embora os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), tanto do Ensino Fundamental quanto das universidades públicas, sejam elaborados pautados pelo pensamento crítico, nem sempre consegue captar a materialidade no caso da região de fronteira por razões diversas – desde achar que língua é debate do Curso de Letras, até a dificuldade de mexer numa estrutura que se mantém há décadas; sendo assim, ignora-se que a fronteira tem particularidades que precisam ser contempladas na seara da educação.

Observa-se que, via currículo, privilégios e também silenciamentos tendem a se materializar, favorecendo somente uma parte da população em detrimento da outra. Com a nova Resolução de nº 1, de 2 de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, e seu Art. 3º versar sobre os encaminhamentos concernentes aos respectivos níveis de ensino, propõe que se assegure da difusão do conhecimento com a participação coletiva na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição pública, objetivando a qualidade do processo de ensino e da aprendizagem de seus acadêmicos. Assim, retomar o debate sobre a organização da proposta curricular é possível por meio de uma avaliação institucional (BRASIL 2015).

A referida Resolução propõe realizar a prática democrática envolvendo consulta aos professores egressos dos cursos de pedagogia, aos alunos e à comunidade,

confrontando as informações. Dessa forma, tem-se a chance de ouvir as vozes desse conjunto de sujeitos e investigar a falta dos conhecimentos sobre “Sociolinguística”⁹ na formação de professores.

Esta pesquisadora foi membro e coordenadora do Núcleo Estruturante que elaborou a nova proposta do PPP para o ano de 2017; assim, é possível discorrer com familiaridade sobre tal organização. Muito embora a instituição tenha esse documento à disposição na Internet, não há possibilidade de captar os meandros dessa elaboração, pois as correlações de forças se dão no campo epistemológico, uma vez que os docentes realizaram sua formação em diferentes Universidades e nem sempre essas dialogam no campo teórico. Os conflitos emergem com o intuito de traçar o percurso mais adequado à formação de professores.

Compreende-se que cada documento produzido está entrelaçado ao momento social, econômico e político. Desse modo, à luz da Resolução de 2015, abriram-se pequenas clareiras no processo de organização do PPP de 2017. Conforme se observa no currículo proposto, houve alterações. As reformulações foram realizadas em acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/1996) e com a Resolução supracitada, que orientam uma organização por meio de três (3) Núcleos: 1) de formação geral; 2) de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo conteúdos específicos e pedagógicos; 3) de estudos integradores para enriquecimento curricular.

Observa-se que, tanto no primeiro Núcleo como no segundo, tem-se a menção a conteúdos atinentes a conhecimentos pedagógicos e específicos interdisciplinares tais como: princípios de justiça social, respeito à diversidade, gestão democrática, avaliação, diversidade social e cultural [...] linguagens, códigos e tecnologias, trabalho, direitos humanos, cidadania, educação ambiental, ética, estética e ludicidade, legislação e organização da educação nacional. [...] conhecimentos pedagógicos, filosóficos, históricos, antropológicos, psicológicos, linguísticos, sociológicos, políticos, econômicos e culturais. O terceiro núcleo concerne às atividades teórico-práticas, tais

⁹ A Sociolinguística é um ramo da linguística que, segundo Rajagopalan, vê a língua e sua relação com a sociedade, estuda a língua como um fenômeno social. Chamada também de sociologia da linguagem, seria o estudo descritivo dos aspectos da sociedade e seus efeitos sobre a língua, envolvendo as culturas e as maneiras pelas quais essa língua é utilizada na sociedade.

como: participação em eventos e projetos de extensão e pesquisa. Esse documento avança em relação a propostas anteriores [...] o PPP de uma Universidade localizada na fronteira entre três países deverá contemplar, em seu texto, questões singulares relacionadas à realidade local, articulada à concepção de educação e formação humanas [...] (PPP/IES PÚBLICA 2017: 5).

Considerando que a instituição pública pesquisada se norteia pelo materialismo histórico-dialético, seu texto comprova tal articulação quando a Resolução de 02 de 2015 tem sua proposta contemplada nas Ementas dos Planos de Ensino. Desse modo, a realidade brasileira e a pluralidade cultural da região da Fronteira estão contempladas no texto do referido PPP de 2017.

Na tabela acima, de modificação das disciplinas, a disciplina de Teoria e Prática do Ensino dos anos iniciais do Ensino Fundamental II 4º ANO contava com 204 horas. Na nova proposta, se divide nas disciplinas de História/Geografia; Matemática e Português, o que permite realizar um trabalho focalizado nas especificidades.

A disciplina de Língua Portuguesa apoiada no PPP de 2017 propõe uma Unidade de debate sobre o conceito e a perspectiva da sociolinguística para a organização do trabalho pedagógico, ressalta o entrelaçamento visceral entre língua e sociedade, justificando, assim, a preocupação deste artigo em debater sobre a qualificação dos professores para atuar em contexto sociolinguístico complexo.

A carga horária de 68 horas para desenvolver metodologias de língua portuguesa é ínfima considerando que ela é uma das línguas que circulam na fronteira. Destarte, o licenciado irá encontrar situações de conflitos e estranhamentos em decorrência da mescla linguístico-cultural, o que, agregado ao despreparo do professor, pode causar prejuízo à aprendizagem dos alunos.

Pode-se inferir que ainda existe em curso um processo de apagamento das línguas e culturas, promovido pelas Políticas Linguísticas¹⁰, as quais, grosso modo, carregam o ranço do período colonizador, que, sobretudo, utilizava-se da língua falada para demarcar território.

No item seguinte, apresenta-se a proposta do Curso de Pedagogia ofertado na Instituição Privada.

¹⁰ De acordo com CALVET (2007), como disciplina, a política linguística associa-se ao plurilinguismo e sua gestão concerne também a mudanças políticas que ocasionam alterações nos estatutos de diversas comunidades linguísticas. OLIVEIRA (2003) também discorre com propriedade sobre a questão.

Quadro 2 Matriz Curricular Instituição Privada

FACULDADE/PRIVADO	
1º PERÍODO	2º PERÍODO
Língua Portuguesa;	Filosofia da Educação;
Sociologia da Educação;	Sociologia, Sociedade e Direitos Humanos;
Fundamentos da Educação I;	Fundamentos da Educação II;
Metodologia do Estudo da Pesquisa;	Fundamentos da Educação II;
Psicologia da Educação;	Psicologia do Desenvolvimento;
História da Educação;	História da Educação Brasileira;
Atividades Práticas: Estudos na Biblioteca.	Língua Portuguesa;
	Atividades Práticas: Direitos Humanos e Ética na Educação.
3º PERÍODO	4º PERÍODO
Filosofia, Ética e Educação;	Currículo, Políticas e Práticas;
Política Educacional Brasileira;	Letramento e Alfabetização;
Teorias e Práticas em Educação Infantil;	Educação Física e suas Práticas Pedagógicas;
Didática II;	Biologia Educacional;
Psicomotricidade;	Planejamento e Organização do Trabalho Escolar;
Tecnologia da Educação;	Fund. do Estágio Supervisão Educação Infantil;
Psicologia em Aprendizagem;	Literatura Infante Juvenil;
Atividades Práticas: Jogos Pedagógicos na Educação Infantil.	Estágio Supervisionado Educação Infantil;
	Atividades Práticas: Saúde na Escola.
5º PERÍODO	6º PERÍODO
Aprendizagem e Educação Especial;	Geografia e suas Práticas Pedagógicas;
Língua Portuguesa e suas Práticas Pedagógicas;	Arte e suas Práticas Pedagógicas;
História e suas Práticas Pedagógicas;	Projeto de Monografia: Projeto de Pesquisa;
EJA Andragogia e suas Práticas Pedagógicas;	Pedagogia Aplicada a Contextos não-escolares;
Psicopedagogia;	Matemática e suas Práticas Pedagógicas;
Fund. do Estágio Supervisionado Ensino Fundamental e EJA;	Fund. do Estágio Supervisionado Ensino Fund. e Espaços não-escolares;
Educação Ambiental e Sustentabilidade;	Estágio Supervisionado Ensino Fundamental.
Estágio Supervisionado Ensino Fundamental.	
7º PERÍODO	8º PERÍODO
Tópicos Especiais em Educação: Africana,	Avaliação Educacional e Institucional;
Língua de Sinais – Libras;	Antropologia na Educação;
Gestão Escolar;	Educação Profissional;
Ciências e suas Práticas Pedagógicas;	Educação à Distância;
Fund. do Estágio Supervisionado formação Docente;	Liderança, Criatividade na Educação.
Homem, Sociedade e Educação;	
Estágio Supervisionado do Ensino Fundamental.	

FONTE: <http://uniamerica.br/>

A análise do quadro acima pretende dar maior visibilidade à percepção do quadro da universidade pública, sem o intuito de fazer uma comparação, mas evidenciar como ambas, as universidades se organizam objetivando a formação docente.

A referida universidade privada não disponibiliza para consulta pública a carga horária destinada a cada disciplina. Geralmente, oferta-se uma carga inferior a 68 horas, o que, por vezes, dificulta a transferência ou aproveitamento de estudos dos acadêmicos da universidade privada para a pública.

Para além dessa questão, a grade apresenta algumas disciplinas que ofertam temáticas de caráter obrigatório proposto pela Resolução 02 de junho de 2015. Assim, embora a referida IES esteja em acordo com as Diretrizes Nacionais, não se observa em sua grade curricular estudos relacionados à sociolinguística.

Desse modo, retomando-se a Resolução de 2015, a organização do ensino privado no segundo período menciona atividades práticas relacionadas à ética e aos direitos humanos; no quinto período, cita meio ambiente e sustentabilidade; no sétimo período, propõe desenvolver um trabalho por meio da disciplina intitulada Tópicos especiais em educação, com a literatura Africana, indígena e educação do campo.

As temáticas assim organizadas recebem um entendimento oposto ao encaminhamento dado pela universidade pública, que os compreende numa perspectiva interdisciplinar, na qual os temas são tratados de forma transversal¹¹.

No ano de 1997, foram propostos os Temas Transversais, os quais seriam incorporados nas disciplinas do currículo escolar por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais. De acordo com os PCN, os Temas Transversais emergem como questões urgentes que permeiam o cotidiano dos educandos; sendo assim, no período estavam postos alguns desafios para as escolas, sim, dialogar de forma mais aberta com outras áreas do conhecimento (BRASIL 1997).

Nessa linha de pensamento, o currículo proposto pela universidade pública no Curso de Pedagogia tem organizado as literaturas africana e indígena na disciplina de História da Educação Brasileira, nas Políticas Educacionais e outras. Entretanto, há que se avançar quando se trata do ensino de língua portuguesa, pois na fronteira circulam várias línguas conforme já exposto neste texto. Questiona-se a nomenclatura da

¹¹ São os seguintes temas: Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde, Orientação Sexual nos níveis Fundamental anos iniciais e finais; para o Nível Médio, agrega-se, além destes, o tema transversal Trabalho e Consumo.

disciplina, pois a língua no singular reforçaria o equivoco de conceber o Brasil como um país de língua única.

A contradição se expõe: de um lado, ofertar na disciplina de História da Educação elementos que reconheçam o negro e o índio na formação econômica e social do Brasil; do outro lado, contraditoriamente não reconhecer a formação linguística diversa do povo brasileiro.

Considerações finais

A reflexão sobre formação de professores é um tema muito revisitado, entretanto, este estudo apresentou uma preocupação real, mas invisibilizada pelo poder público na fronteira. O fato de buscar observar se há oferta de temas relacionados à sociolinguística em dois cursos de pedagogia na instituição pública e privada é quase uma provocação, cujo objetivo consiste em causar desconforto em discentes e docentes.

A ausência de conteúdos relacionados ao contexto sociolinguístico complexo denuncia que há um Projeto Político Pedagógico que precisa ser revisto, pois esse documento é considerado o retrato da instituição de ensino, registra desde objetivos gerais aos específicos, projeta as intenções com base no cenário local e elabora parcerias com a comunidade.

O PPP das instituições de ensino localizadas na fronteira entre Brasil, Paraguai e Argentina deve trazer uma concepção de sociedade e de homem em movimento, sujeito que faz história e nem sempre deixa transparecer suas origens, nuances e mesclas oriundas do encontro intercultural entre sujeitos de línguas diversas. Um português com espanhol, um espanhol com guarani, um guarani com português e outros tantos deslocamentos linguísticos que podem ocorrer na fronteira. Trata-se de processos de hibridação nos quais tanto a língua quanto as culturas se movimentam de um povo ao outro (CANCLINI 2009; PIRES-SANTOS 2008). Destarte, ao planejar políticas que resultam em ações mais localizadas, é preciso levar em conta a diversidade linguístico-cultural na fronteira – fora desse contexto, as propostas ficarão no campo das ideias e distantes da materialidade. Nessa perspectiva, o Projeto Político Pedagógico tem papel fundamental, pois é o documento mais próximo do sujeito/aluno, permitindo estabelecer

um diálogo objetivado no atendimento geral, mas também no específico. O PPP não deve ser um documento estático, mas dinâmico como a sociedade (VEIGA 1995).

O debate continua aberto, porque as Universidades que ofertam os cursos de licenciatura, tanto o público quanto o privado, para além de seguir as Diretrizes Nacionais, devem ousar ao elaborar o PPP com maior autonomia, respaldadas pela necessidade da fronteira. Observa-se que, ao longo do tempo, a carga horária aumentou pouco. Assim, pode-se inferir que a inserção do novo debate e a inclusão de uma disciplina nova pode concorrer com outros conteúdos também importantes. De outro lado, retoma-se SAVIANI (2013), quando afirma a necessidade de se refletir sobre quais são os conteúdos assessoriais e quais são os nucleares na escolarização do sujeito.

Na grade curricular de ambas as universidades, há modificações motivadas pela Lei 02 de junho de 2015, que, na esteira dos movimentos sociais, determinam que os segmentos sociais invisibilizados nela mencionados sejam inseridos no rol de conteúdos das instituições de ensino desde a Educação Básica ao Ensino Superior. Tal inserção era obrigatória e emerge como determinação das esferas superiores internas das IES. Observa-se aí uma pequena clareira aberta para um processo formador mais humanizado. Assim, ao analisar o PPP da IES pública de 2017, percebe-se que ele avança ao tratar de forma diferenciada a história do negro, do índio, bem como de temas relacionados à ética e aos direitos humanos que perpassam a maioria das disciplinas ofertadas no Curso de Pedagogia.

O debate que culminou com a Resolução de 2015 no Brasil emerge com mais força a partir de 2003, com a questão dos negros, e, em seguida, em 2008, contemplando negros e índios, ampliando para outros segmentos sociais em 2015.

Evidenciam-se nas grades curriculares alguns avanços no campo social, mas no campo linguístico lembra, em parte, o contexto da formação linguística do Brasil colonial quando da imposição da língua portuguesa em detrimento de 1.200 línguas indígenas (RODRIGUES 2005). Esse processo serve para fundamentar que a língua utilizada está atrelada à questão de poder e dominação, haja vista que, historicamente, a língua serviu para marcar território ocupado por portugueses e espanhóis.

Nessa perspectiva, no Brasil, a necessidade dos estudos sociolinguísticos tem implicações políticas e ideológicas em sua origem. Desse modo, duas frentes emergem para reflexão: primeiro, não é possível tratar a questão deslocada do processo histórico;

segundo, os Cursos de Formação geralmente são ofertados a trabalhadores(as) que têm urgência na melhoria da qualidade de vida, e um curso com mais carga horária traria, num primeiro momento, implicações negativas.

Compreendendo tal afirmação, a IES pública faz modificações primeiramente no PPP que propõe promover o debate por conta do cenário sociolinguístico complexo do país e, especificamente, da fronteira entre Brasil, Paraguai e Argentina.

Outro movimento mais pontual emerge da disciplina de Metodologia da Língua Portuguesa, que insere, no Plano de Ensino, um debate focalizado na falácia de língua única, pautado pelos estudos da sociolinguística, culminando com o refletir sobre metodologias mais humanizadas que contemplem o sujeito falante de mais de uma língua – sujeito plurilíngue.

Referências bibliográficas

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 93.94/96.
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. (22/03/2017).

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores.
http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. (13/03/2017).

BRASIL. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. (22/03/2017).

CALVET, Louis-Jean. *As políticas linguísticas*. Tradução de Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen, Marcos Bagno. São Paulo: Parábola/IPOL, 2007.

CANCLINI, Néstor Garcia. *Diferentes, desiguais e desconectados*: mapas da interculturalidade. Tradução de Sergio Henrique. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. In: *Educação e Sociedade* 22(100), 2007, 1203-30.
www.cedes.unicamp.br. (19/03/2017).

HOBBSBAWM, Eric. *A era dos extremos: o breve século XX (1914-1991)*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

KASTELIC, Eloá S. D. *O percurso de Paschoal Lemme: a defesa da escola pública, gratuita e estatal*. Campinas: Autores Associados, 2014a.

KASTELIC, Eloá S. D. *Formação de Professores Indígenas e as necessidades socioculturais da microcomunidade dos indígenas Avá-guarani de Santa Rosa Do Oco'y*. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador/BA, 2014b.

MELO, Maria T. M. *Programas oficiais para a formação de professores*. Scielo, 1999. <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a03v2068.pdf>. (22/03/2017).

MOITA LOPES, Luiz P. *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

OLIVEIRA, Gilvan Muller de. *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos: novas perspectivas em políticas linguísticas*. Campinas: Mercado de Letras & ALB; Florianópolis: IPOL, 2003.

OLIVEIRA, Gilvan. *Plurilinguismo no Brasil*. Brasília-DF: UNESCO/IPOL, 2008.

PARANÁ. Projeto Político-Pedagógico. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Foz do Iguaçu/PR, 2017.

PIRES-SANTOS, Maria Elena. Identidades híbridas, língua(gens) provisórias – alunos “brasiguaios” em foco. In: *Trabalhos em Linguística Aplicada* 47(2), 2008, 429-446. <http://www.scielo.br/pdf/tla/v47n2/a10v47n2.pdf>. (29/03/2017).

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. Sobre as línguas indígenas e sua pesquisa no Brasil. In: *Ciencia e Cultura* 57(2), 2005, 35-38. <http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v57n2/a18v57n2.pdf>. (01/09/2014).

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. Campinas: Autores Associados, 1995.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados, 2013.

SILVA, Carmem Silvia Bissoli da. *Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade*. São Paulo: Autores Associados, 1999.

VEIGA, Ilma P. *Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas: Papirus, 1995.